

O *b-Learning* num Contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida

Maria Elvira Soares Ventura

Dissertação

de Mestrado em Gestão de Sistemas de *e-Learning*

Março, 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Sistemas de *e-Learning*, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Irene Simões Tomé

*Ao meu pai que sempre me ensinou
que “aprender” é a premissa para
a realização pessoal e profissional*

*aos meus filhos, Laura e Miguel,
que me inspiram continuamente a aprender*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora pelo incentivo na parte curricular
e pelo apoio e valiosas recomendações ao longo deste projeto

A todos os, que direta ou indiretamente,
contribuíram para que a ancoragem fosse feita

O B-LEARNING NUM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Maria Elvira Soares Ventura

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ao longo da vida, *e-Learning*, *b-Learning*, Web 2.0, Formação de professores, União Europeia

Nas últimas décadas a aprendizagem ao longo da vida adquiriu particular destaque face à necessidade de aquisição e/ou atualização de competências motivada, por um lado, pelos problemas que a Europa enfrenta entre os quais o desemprego, a falta de mão-de-obra qualificada, envelhecimento da população, por outro, e a um nível global, a generalização da utilização de tecnologias de informação e comunicação digitais que evidenciou a falta de competências neste domínio.

Acresce, ainda, a este contexto o facto de se assistir a uma mudança de paradigma no ensino – aprendizagem, em que os alunos caracterizados por serem *digital learners* ocupam um papel central, reclamando uma maior autonomia pelas suas aprendizagens.

Tendo presente este panorama, que transforma a formação e o desenvolvimento/atualização de competências dos professores numa necessidade premente, foram realizados cursos de formação, na modalidade *blended learning* no âmbito da Parceria de Gestão estabelecida entre o Governo Português e a Comissão Europeia que tiveram como objetivos, por um lado, a aquisição/aprofundamento de conhecimentos sobre as temáticas europeias, por outro, a utilização das ferramentas Web 2.0 no intuito de estimular os professores a utilizá-las nas suas práticas pedagógicas.

A presente investigação teve como principal objeto de estudo os cursos de formação acima referidos e como finalidade justificar a sua continuidade junto da Comissão Europeia, tendo por base opiniões dos professores que participaram nos cursos. Para o estudo elaborámos um questionário no qual participaram 121 professores. Os principais resultados obtidos, evidenciaram que os cursos se traduziram em mais-valias para os docentes, entre as quais foram identificadas: atualização/aprofundamento de conhecimentos sobre a União Europeia; a utilização de novas ferramentas de aprendizagem e de ensino, com particular destaque para as ferramentas Web 2.0; aprendizagem/partilha entre pares; a modalidade da formação em *b-Learning*, relevando a poupança de custos, flexibilidade temporal, conciliação entre a vida pessoal e profissional, autonomia do formando e a aprendizagem ao longo da vida. Os dados obtidos levam-nos a defender a continuidade dos cursos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, que entendemos como crucial na profissão docente.

B-LEARNING IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Maria Elvira Soares Ventura

ABSTRACT

KEYWORDS: Lifelong Learning, e-Learning, b-Learning, Web 2.0, Teachers Training, European Union

In the last few decades the lifelong learning has acquired particular importance with the need to obtain or upgrade skills motivated, on the one hand, by the problems that Europe is facing namely unemployment, lack of skilled labour, aging population, and on the other hand, at a global level, the generalization of the use of digital information and communication technology that showed a lack of expertise in this field.

Furthermore we assist in this context to a change in the teaching – learning paradigm, where students are digital learners and therefore occupy a central role, demanding greater autonomy for their learning.

Recognizing this panorama, which transforms the training of teachers and the development / improvement of their skills in an urgent need, training courses in blended learning modality were developed in the context of the Management Partnership established between the Portuguese Government and the European Commission. Such training courses aimed, on the one hand, the acquisition/deepening of knowledge about the European issues, and on the other hand, the use of Web 2.0 tools in order to encourage teachers to use them in their teaching practices.

The present investigation had as its main goal the study of the achievements from the training courses mentioned above and intends to justify its eventual continuity to the European Commission, based on the opinions of teachers who participated in the training courses in blended learning modality. 121 teachers participated in a questionnaire drew up for the study. The main questionnaire results sustain that the courses have been translated into an added value for teachers, with highlights to updated / enhanced knowledge about the European Union; use of new tools for learning and teaching, with particular emphasis on Web 2.0 tools; learning / sharing among peers; cost savings, time flexibility, reconciling personal and professional autonomy of the learner and learning throughout life; due to the modality of formation in b-Learning.

The results of the investigation lead us to defend the continuity of the courses in a perspective of lifelong learning, which we see as crucial in the teaching profession.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALV - Aprendizagem ao longo da vida

EaD - Ensino a Distância

EF2010 - Programa Educação e formação para 2010

EF2020 - Programa Educação e formação para 2020

FITNESS - Fluência em Tecnologias de Informação

NML - *New Millenium Learners* (Aprendentes do Novo Milénio)

OI - Organismo Intermediário

PROALV - Programa Aprendizagem ao Longo da Vida

TI - Tecnologias de Informação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE - União Europeia

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico da investigação	6
Capítulo I. A aprendizagem ao longo da vida – uma perspectiva europeia	6
1.1 O conceito Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da União Europeia.....	6
1.2 A Aprendizagem ao Longo da Vida – Evolução histórica no quadro da União Europeia.....	8
1.2.1 A Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da atual Estratégia Europa 2020	13
Capítulo II. Educação, formação e tecnologias de informação e comunicação	16
2.1 Tecnologias da Informação e Comunicação: uma abordagem europeia	16
2.1.1 O papel das TIC nas futuras estratégias de aprendizagem	18
2.2. Novos aprendentes.....	20
2.3 Os professores com contexto de aprendizagem ao longo da vida. Que desafios?	21
2.3.1 A profissão professor no quadro da UE	21
2.3.2 O novo papel do professor no quadro do atual paradigma do ensino aprendizagem.....	24
2.3.3 Fluência digital, uma necessidade na profissão professor	29
2.4 Ensino On-line.....	31
2.4.1 <i>e-Learning</i>	31
2.4.2 Blended Learning	35

Parte II – Estudo de Caso	37
Capítulo III. Metodologia da Investigação	37
3.1 Opção Metodológica	37
3.2 Processo de recolha de dados	37
3.3.1 Caracterização da Amostra.....	40
4.1 Tratamento de dados.....	42
4.2 Apresentação dos resultados.....	43
4.3 Discussão dos resultados	55
4.4 Limitações do estudo	59
Conclusão	60
Referências Bibliográficas.....	63
Índice de Gráficos.....	70
Índice de Figuras	71
Índice de Tabelas.....	72
ANEXOS.....	I
Anexo I – Parceria de Gestão	III
Anexo 2 - Questionário	V
Anexo 3 – Tratamento Estatístico das questões abertas	X

Introdução

A atual sociedade caracterizada por uma economia baseada no conhecimento conduziu a novas exigências ao nível das competências e conhecimentos, levando a que a aprendizagem ao longo da vida (ALV) assuma uma importância sem precedentes. Neste contexto, as oportunidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não devem ser ignoradas, em particular, pelos docentes que devem utilizá-las como forma de motivar os alunos para uma aprendizagem bem-sucedida.

Este cenário criou uma necessidade emergente de dotar os próprios docentes de novas competências que os permitam acompanhar as competências digitais dos alunos, mas acima de tudo, mediar as suas aprendizagens. As orientações da Comissão Europeia vão nesse sentido, reconhecendo, recentemente, através da Estratégia Europa 2020, a necessidade de se efetuar uma transformação na educação e na formação, desenvolvendo aptidões e competências de forma a tornar a Europa competitiva, enfrentando a atual crise económica e captando novas oportunidades. Nesta linha, a própria União Europeia e os Estados-Membros elegem como uma das prioridades no âmbito da Educação, a formação de professores¹.

Neste contexto, e com o objetivo de complementar a formação oferecida aos professores, foram promovidos pelo Centro de Informação Europeia Jacques Delors – Direção-Geral dos Assuntos Europeus/ MNE, vários cursos na modalidade *b-Learning*, que procuraram, em simultâneo, facultar formação aos professores no âmbito dos assuntos europeus, e promover a utilização das ferramentas Web 2.0 como forma de melhorarem, ou obterem competências na área, proporcionando-lhes um sentimento de autoconfiança na sua utilização com os alunos, promovendo a criatividade, a construção de conhecimento, e a partilha entre pares no âmbito de uma aprendizagem colaborativa.

¹ O Conselho da União Europeia - Educação e Juventude da UE de 15 de Fevereiro 2010, reiterou que a qualidade do ensino depende da qualidade da educação dos professores. Neste sentido, deverá ser proposta a todos os professores uma acção orientada a fim de possibilitar que adquiram novas competências, por exemplo no que diz respeito a necessidades de aprendizagem específicas e a competências em tecnologias da informação e da comunicação

Os cursos foram promovidos pelo Centro, na qualidade de Organismo Intermediário (OI) da Parceria de Gestão estabelecida entre o Governo Português e a Comissão Europeia (ver anexo 1), e desenvolvidos por diferentes empresas com experiência comprovada na área, no âmbito do lançamento de concursos efetuados pelo OI. Os cursos de formação em *b-Learning* constituem o estudo de “caso” que nos propomos analisar.

Com refere Coutinho e Chaves (2002), o estudo de caso “constitui um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”, podendo o mesmo assumir variadas formas. Partindo da proposta de classificação de Bogdan e Bilken (1994, citado por Coutinho, C., 2011) o nosso estudo de caso é único porque apenas pretendemos estudar os cursos de formação em *b-Learning* decorrentes da Parceria de Gestão e não pretendemos fazer comparações com outras formações e, é situacional porque estuda os cursos na perspetiva de quem nele participou, ou seja os professores.

Através da investigação procurámos analisar a reação dos docentes à modalidade de formação proposta, no sentido de se fundamentar a sua continuidade perante a Comissão Europeia. Para o efeito foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- i.O curso constitui a primeira experiência de formação *on-line*?
- ii.Qual o conhecimento que os professores têm em termos de ferramentas Web 2.0?
- iii.Qual a utilização que os professores fazem destas ferramentas (a nível pessoal ou com os alunos) antes de frequentarem o curso?
- iv.Quais as motivações para frequentarem o curso?
- v.Que avaliação fazem os professores dos seus conhecimentos em termos de utilização das ferramentas Web 2.0 depois de frequentarem o curso?
- vi.A frequência do curso motivou os professores para a utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos?

- vii. Os professores depois de frequentarem o curso utilizaram as ferramentas Web 2.0 com os alunos?
- viii. Que ferramentas os professores utilizaram com os alunos?
- ix. A frequência do curso permitiu uma aproximação dos professores aos seus alunos, enquanto *digital learners*?
- x. Qual/quais as dificuldades sentidas na frequência do curso?
- xi. Que mais-valia(s) os professores identificaram através da frequência do curso?
- xii. Os cursos na modalidade *b-Learning* deverão constituir uma ação de continuidade, enquanto iniciativa da Comissão Europeia?

Partindo das questões de investigação foi nosso desiderato conhecer a experiência dos professores na formação em modalidade *blended learning*, identificar o nível de conhecimento e utilização das ferramentas Web 2.0, analisar as principais motivações dos professores na procura deste tipo de formação e qual a sua opinião sobre a modalidade *b-Learning*, determinar o impacto da formação quer na futura utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos, quer na relação com eles estabelecida tendo por base os conhecimentos digitais adquiridos e conhecer os benefícios identificados pelos professores através da frequência dos cursos.

Constitui, assim, objetivo principal desta dissertação determinar se os cursos em *b-Learning*, alusivos a temáticas europeias constituem uma mais-valia para os docentes no âmbito dos desafios que se colocam à profissão professor.

A presente dissertação encontra-se organizada em torno de duas componentes: enquadramento teórico da investigação, que corresponde à parte I, e o estudo de “caso” que corresponde à parte II.

No primeiro capítulo começamos por fazer uma abordagem ao conceito aprendizagem ao longo da vida para de seguida demonstrarmos a preocupação crescente sobre a aprendizagem ao longo da vida no quadro das políticas da União Europeia, através de um percurso sumário, o qual culmina com a exploração da temática no

quadro na nova Estratégia Europa 2020 e que nos merece particular destaque uma vez que constituiu a bússola que norteia as políticas da União Europeia até ao ano 2020.

No segundo capítulo abordamos o atual paradigma do ensino-aprendizagem face aos novos aprendentes e à utilização das TIC, em que o aluno ocupa o lugar central na aprendizagem reclamando uma maior autonomia e maior responsabilidade pelas suas aprendizagens. Os professores deparam-se com alunos com níveis de conhecimento diferentes, requerendo, a sociedade em mudança, que se prepare os jovens com novas competências para fazer face às exigências do mundo atual. Neste sentido, a formação e o desenvolvimento de competências dos professores traduzem-se obrigatoriamente numa tarefa contínua, pelo que procuraremos demonstrar que a profissão professor é reconhecida pela UE como a pedra angular do sistema de educação e formação – motor do crescimento económico – e, que a sua formação inicial e contínua é motivo de crescente preocupação. Por último, dedicaremos atenção ao ensino *on-line*, em particular às modalidades *e-Learning* e *b-Learning* evidenciando as suas vantagens e desvantagens.

No terceiro capítulo, apresentaremos o estudo de caso, metodologia utilizada e caracterização da amostra.

No quarto capítulo, efetuaremos o tratamento, análise e discussão de resultados obtidos através do inquérito por questionário, discussão de resultados e limitações encontradas.

Na conclusão, uma síntese das questões abordadas será apresentada, evidenciando as conclusões obtidas através da investigação e que a nosso ver justificam a continuidade dos cursos que são objeto de estudo. Uma possível linha de investigação futura será recomendada.

Após a conclusão, apresentaremos a lista de referências bibliográficas, gráficos, figuras, e tabelas. Como anexos foram inseridos a descrição da Parceria de Gestão e os resultados das questões abertas.

Tendo presente que por vezes os leitores por vezes não possuem o domínio de outra língua além da materna, foram traduzidas para a língua portuguesa todas as citações em outros idiomas com o intuito de facilitar uma melhor compreensão do texto,

Para apresentação das citações e das referências bibliográficas na presente investigação utilizámos a quinta edição das normas da APA – *American Psychological Association*.

Parte I – Enquadramento teórico da investigação

Capítulo I. A aprendizagem ao longo da vida – uma perspetiva europeia

1.1 O conceito Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da União Europeia

A Comunicação da Comissão (2001) *Fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade* consagra como definição de aprendizagem ao longo da vida “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”².

O entendimento atual da Comissão Europeia sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, traz novas dimensões, sem, no entanto, se afastar das ideias dominantes em 1972 quer ao nível da Comissão Europeia em que Altiero Spinelli (1972, citado em Comissão Europeia, 2006) no seu memorando Educação e Formação, evoca que a Escola não é mais um mero período de formação inicial, mas sim de educação contínua, pelo que deverá existir coerência entre a escola e outras formas de educação ao longo da vida, quer ao nível da UNESCO, através do relatório *Learning to be* de Edgar Faure, que concebe a aprendizagem como um projeto contínuo para toda a sociedade, abrangendo as escolas, os múltiplos meios de comunicação e as interações diversificadas de todos os seus cidadãos livres e sobre a qual estabelece a seguinte recomendação “propomos a educação ao longo da vida como o conceito principal para as políticas educativas nos próximos anos para ambos os países desenvolvidos e em desenvolvimento” (Faure, 1972, p.182).

O conceito da década de 70 viria, no entanto, a sofrer uma alteração na década de 90 ao nível da própria terminologia, ou seja a educação ao longo da vida deu lugar à

² Comissão Europeia (2001). *Tornar os espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, Bruxelas, 21.11.2001, COM(2001) 678 final.

aprendizagem ao longo da vida (Medel-Añonuevo, Ohsako, Mauch, 2001). A terminologia “educação” colocaria o ónus na aprendizagem e ensino num ambiente institucional, contudo, outros ambientes poderiam ser utilizados para aprendizagem, constituindo, assim as instituições de ensino, apenas, uma fonte de aprendizagem, entre muitas (Aspin & Chapman, 2012). A utilização das tecnologias de informação e comunicação tornaria ainda mais evidente esta questão. Para os autores “pensar que alguém pode encontrar uma definição essencial, básica ou incontestável do conceito de educação permanente é a embarcar numa quimera” (Aspin & Chapman, 2012, p.10). Hager (2001) identifica duas correntes sobre o conceito: a visão minimalista e a visão maximalista. No seu entendimento, a visão minimalista será aquela que associa a educação ao longo da vida à formação de adultos e sobre a qual existe algum consenso, a visão maximalista surge associada ao conceito de sociedade de aprendizagem e sobre a qual o consenso está longe de ser atingido. Para Aspin e Chapman (2012), o “ancestral capital intelectual da posição maximalista”(p.12) poderá ser sustentado pela visão de Dewey sobre a educação enquanto “processo contínuo de reorganização e reajustamento da experiência” e de uma visão pragmática da educação ao longo da vida. Como refere Hager (2001), uma vez que a aprendizagem é claramente uma noção mais ampla do que a educação, seria expetável que o entendimento sobre a aprendizagem ao longo da vida convergisse na visão maximalista. Neste pressuposto, a ALV abrangeria qualquer tipo de aprendizagem, formal, informal ou não formal³. Embora se verifique que esse é o entendimento de grande parte da literatura, coloca-se a questão da necessidade de certificar as aprendizagens que ocorrem de forma não formal.

³ Comissão Europeia (2001). Europeia (2001). *Tornar os espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, Bruxelas, 21.11.2001, COM(2001) 678 final. Nesta Comunicação são apresentadas como definições para os conceitos as seguintes: “*aprendizagem formal*: aprendizagem tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos), conducente à certificação. É intencional do ponto de vista do aprendente. *aprendizagem informal*: aprendizagem decorrente das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e tradicionalmente não conduz à certificação. Pode ser intencional mas, na maioria dos casos, não o é (carácter 'fortuito'/aleatório). *aprendizagem não formal*: aprendizagem não dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, que não conduz tradicionalmente à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos). É intencional do ponto de vista do aprendente”

Não obstante se verifique a falta de consenso sobre essa visão, é nosso entendimento que o conceito defendido pela União Europeia se insere na visão maximalista e será essa a visão adotada no presente trabalho.

Como defende Carneiro (2009),

É crucial atribuir sentido a todas as formas de aprendizagem: informal, formal, não formal. Enquanto seres humanos completos, temos intrinsecamente esta necessidade de dar e construir um sentido em tudo o que vivenciamos e empreendemos (somos seres “sentipensantes”: razão e coração; intelecto e emoção; análise e síntese) (p.9).

1.2 A Aprendizagem ao Longo da Vida – Evolução histórica no quadro da União Europeia

A origem do conceito de aprendizagem ao longo da vida aparece na década de 1920 associado a Basil Yaxlee (Smith, n.d). Todavia, como defendem Jarvis e Griffin (2003, citado por Institute of International and Social Studies, 2006), se o reconhecermos sob o rótulo de educação de adultos, em muitos países europeus, terá a sua origem no século XVIII. Contudo, seria na década de 1970 que ganharia nova importância com o aparecimento de três declarações idênticas, mas independentes do Conselho da Europa, UNESCO e OCDE (Cheallaig, 2001), muito embora não tenham produzido alterações significativas nos sistemas nacionais (Comissão Europeia, 2006).

Na década de 1990, os desafios internos (elevada taxa de desemprego, envelhecimento da população, alargamento) e externos (globalização, aparecimento de novos concorrentes) que a União Europeia enfrentava conduziriam a que se juntasse ao debate decorrente de outras instâncias internacionais. Nesta sequência, áreas que eram da esfera exclusiva nacional passaram a ter particular destaque na agenda da Comissão Europeia, nomeadamente, a área da educação, apoiando, assim, de forma complementar a ação dos Estados-Membros. Como refere Antunes (2005) o Tratado da União Europeia (1992) constituiria um marco fundamental na política da educação seguida pela UE, “dada a consagração, com a integração do artigo 126º, da legitimidade da competência e da ação da União Europeia no domínio educativo” (p.125).

Independentemente dos motivos, que a nosso ver parecem conjugados, por um lado, os desafios a enfrentar pela UE, por outro, a possibilidade de complementar a nível europeu a ação dos Estados-Membros na área da educação, seria na década de 90 que surgiriam dois livros brancos centrados na necessidade de definir estratégias de aprendizagem ao longo da vida, a saber:

- Livro Branco Crescimento, Competitividade e Emprego – os desafios e as pistas para entrar no século XXI⁴ (1993).
- Livro Branco Ensinar e Aprender: rumo a uma sociedade cognitiva⁵ (1995)

O Livro Branco Crescimento, Competitividade e Emprego (1993), iniciativa de Jacques Delors, embora focado na empregabilidade e na necessidade de preencher as exigências do mercado de trabalho, consagrou a “aposta no ensino e na formação: saber e saber-fazer, ao longo da vida”:

Partindo da recomendação do Livro Branco sobre a Competitividade e Emprego (1993) de se organizar e proclamar “ (por exemplo 1995) um Ano Europeu da Educação”, o livro Branco de 1995 reitera esta ideia, consagrando a intenção de lançar “em 1996 o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”.

Nas suas conclusões, o Conselho de 20 de Dezembro de 1996⁶, para além de afirmar que “O Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida constituiu uma valiosa contribuição para o despertar das consciências e a promoção do conceito de aprendizagem ao longo da vida para todos”, veio a estabelecer os princípios pelos quais a ALV se deve reger.

O debate instalado sobre a temática no seio da UE, levaria à introdução da questão, ainda que de forma tímida, no preâmbulo do Tratado de Amesterdão consagrando a vontade de “promover o desenvolvimento de um nível de conhecimento o mais elevado possível para a população, através de um amplo acesso

⁴ Comissão Europeia (1993). Crescimento, Competitividade e Emprego – os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Bruxelas. 5.12.1993. COM(93) 700

⁵ Comissão Europeia (1995). Livro Branco *Ensinar e Aprender: rumo a uma sociedade cognitiva*. Bruxelas, 29.11.1995. COM(95) 590 final

⁶ Conselho da União Europeia (1996). Conclusões do Conselho sobre a estratégia da aprendizagem ao longo da vida. Jornal Oficial da União Europeia (97/C 7/02) de 10.01.1997.

à educação, e da atualização permanente dos conhecimentos”⁷ e, de forma não declarada no novo capítulo emprego onde consagra que a Comunidade e os Estados - Membros empenhar-se-ão em “promover uma mão-de-obra qualificada, formada e suscetível de adaptação”.

O início da década de 2000, foi marcada pelo Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março, o qual definiu a Estratégia para o Crescimento e o Emprego (também conhecida por Estratégia de Lisboa)⁸, consagrando “uma maior prioridade à aprendizagem ao longo da vida como componente básica do modelo social europeu” e reconhecendo que “aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento”. Para além das competências tradicionais (ex: literacia e matemática), o Conselho identificou cinco novas competências – literacia digital, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, empreendedorismo e aptidões sociais – como vitais na sociedade do conhecimento do século XXI (Kákai & Vető, 2009).

Ainda nesse ano, a Comissão Europeia iniciaria um alargado debate tendo por base o *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*⁹. Os resultados obtidos dariam lugar, em Novembro de 2001, à comunicação da Comissão Europeia *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* e à posterior Resolução do Conselho, de 27 de Junho de 2002, sobre a aprendizagem ao longo da vida, o qual “reconhece a pertinência dos conteúdos das estratégias de aprendizagem ao longo da vida e as prioridades de ação identificadas na comunicação” (da Comissão).

⁷ Tratado de Amesterdão que altera o Tratado da União Europeia, os Tratados que instituem as Comunidades Europeias e alguns actos relativos a esses tratados. Jornal Oficial nº C 340 de 10 de Novembro de 1997. <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>.

⁸ Conselho Europeu (2000). Conclusões do Conselho 23-24 Março de 2000. Lisboa. Este Conselho daria à UE um novo objectivo estratégico “União atribuiu-se hoje um novo objectivo estratégico para a próxima década: tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”

⁹ Comissão Europeia (2000). Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida. Documento de trabalho da Comissão. Bruxelas. 30.10.2000, SEC(2000) 1832. O memorando foi submetido a consulta, a nível europeu, dos parceiros sociais, Parlamento Europeu, o Comité Económico e Social, Comité das Regiões, bem como à sociedade civil europeia, a nível mundial, várias organizações entre as quais se contam o Conselho da Europa, a OCDE e a UNESCO.

De encontro ao estabelecido nesta última salienta que:

A aprendizagem ao longo da vida deve incluir a aprendizagem desde a idade pré-escolar até depois da aposentação, incluindo todo o espectro da aprendizagem formal, não formal e informal. Além disso, a aprendizagem ao longo da vida deve ser entendida como uma atividade de aprendizagem global que decorre durante toda a vida, com o objetivo de melhorar conhecimentos, proficiências e competências numa perspetiva pessoal, cívica, social e/ou associada ao emprego (p.2).

A insistência na necessidade de aquisição de novas competências, identificada na comunicação da Comissão Europeia (2001) *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* levou à elaboração de uma recomendação pelo Parlamento Europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Dezembro, 2006)¹⁰, a qual estabeleceu o *Quadro de Referência europeu das Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* e instou os Estados-Membros a desenvolverem “competências essenciais para todos no contexto das respetivas estratégias de aprendizagem ao longo da vida”. O quadro europeu de referência de competências definiu oito competências essenciais: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências sociais e cívicas; Espírito de iniciativa e espírito empresarial; Sensibilidade e expressão culturais. Através desta comunicação o Parlamento Europeu procura, por um lado, assegurar que o ensino e a formação iniciais possibilitem a todos os jovens desenvolverem as competências essenciais de forma a prepará-los para uma futura aprendizagem e para a vida profissional, por outro, permitir aos adultos desenvolverem e atualizarem as suas competências essenciais ao longo da vida.

A competência aprender a aprender¹¹ viria a ganhar particular destaque no novo contexto de aprendizagem, ganhando uma nova dimensão (sobre a qual nos

¹⁰ Parlamento Europeu, Conselho (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE).

¹¹ Aprender a aprender, define-se como a capacidade do indivíduo de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar informação, fazendo uma gestão eficaz do tempo e da informação, quer individualmente quer em grupo.

debruçaremos no capítulo 2), o que implica, necessariamente, a utilização de procedimentos que favorecem a autonomia e acima de tudo o autocontrole. Como referem Lima Santos e Faria (1999, citado por Lima Santos & Gomes, 2009), caberá ao indivíduo tomar a iniciativa, responsabilizar-se e gerir o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que o aluno consiga fazer uma aprendizagem reflexiva, conheça as suas estratégias de aprendizagem preferidas, os seus pontos fortes e fracos (metacognição), de forma a conseguir superar obstáculos.

A comunicação do Parlamento Europeu vem reforçar a importância crucial da formação inicial, no quadro da ALV, uma vez que esta condiciona a relação futura dos indivíduos com o processo de aprendizagem porque como é reconhecido no *Memorando de Aprendizagem ao longo da Vida*, (2001) as “pessoas só planearão atividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se *quiserem* aprender. E não quererão continuar a fazê-lo se as suas primeiras experiências de aprendizagem tiverem sido mal sucedidas e pessoalmente negativas.” Nesta linha vem confirmar que a aquisição de novos conhecimentos está dependente dos conhecimentos adquiridos previamente como reconhece na sua teoria da aprendizagem significativa David Ausubel (citado por Tomé, 2009a).

Como referem Correia e Tomé (2007) “o desenvolvimento humano resulta do conhecimento que é gerado e acumulado” pelo que a resposta ao atual desafio terá que passar por envolver toda a sociedade e “estimular a sua capacidade de aprender, não só durante os anos de escolaridade obrigatória e em estudos superiores, mas sim estimulá-la e utilizá-la ao longo da vida, como forma de garantir uma flexibilidade sustentada”.

Passados dez anos de Estratégia de Lisboa, verificou-se que os resultados conseguidos foram anulados pela crise económica que assolou a Europa, a avaliação conduzida pela Comissão Europeia considerou que os principais objetivos não foram atingidos em termos de emprego, crescimento e produtividade mas “abriu novos

Segundo Pinto (1998) aprender a aprender implica que o indivíduo use eficazmente a memória e a cognição, conseguindo avaliar os resultados obtidos, identificando as dificuldades, revendo os processos e treinando aqueles em que apresenta maior dificuldade com vista a melhorar o seu desempenho futuro.

caminhos por ter promovido a ação comum relativamente a desafios essenciais da UE a longo prazo”¹² no quais é nossa convicção se insere a ALV.

1.2.1 A Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da atual Estratégia Europa 2020

A União Europeia continua a deparar-se com os mesmos desafios que se depara na década anterior, acrescidos, entretanto, de uma crise económica e financeiras à escala global.

Perante este quadro a União Europeia lançou em Março de 2010 uma nova estratégia intitulada Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo¹³, através dos quais se procura atingir níveis elevados de emprego, de produtividade e de coesão social.

A Comissão Europeia, através da Estratégia Europa 2020, reconhece a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências como elementos-chave de resposta à atual crise económica, com presença obrigatória na elaboração de uma estratégia económica e social mais abrangente.

A Educação é uma das grandes áreas identificadas como prioritárias¹⁴ e para a qual se estabelecem metas para 2020: “reduzir as taxas de abandono escolar para níveis abaixo dos 10% e aumentar para, pelo menos, 40% a percentagem da população na

¹² Comissão Europeia (2010). Documento de avaliação da Estratégia de Lisboa. Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia, Bruxelas, 2.2.2010, SEC(2010) 114 final

¹³ A Estratégia Europa 2020, lançada pela Comissão Europeia em Março de 2010 e aprovada pelo Conselho Europeu (Chefes de Estado e de Governo dos países da UE) em Junho de 2010, estabelece três grandes prioridades: “Crescimento inteligente: desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação; Crescimento sustentável: promover uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva; Crescimento inclusivo: fomentar uma economia com níveis elevados de emprego que assegura a coesão social e territorial.”

¹⁴ Os cinco grandes objectivos identificados no âmbito da estratégia Europa 2020 consistem em 1) 75 % da população de idade compreendida entre 20 e 64 anos deve estar empregada; 2) 3 % do PIB da UE deve ser investido em I&D; 3) os objectivos em matéria de clima/energia 20/20/20 devem ser cumpridos (incluindo uma subida para 30 % do objectivo para a redução das emissões, se as condições o permitirem); 4) A taxa de abandono escolar precoce deve ser inferior a 10 % e pelo menos 40 % da geração mais jovem deve dispor de um diploma de ensino superior; 5) 20 milhões de pessoas devem deixar de estar sujeitas ao risco de pobreza.

faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do ensino superior.” A UE reconhece, assim, que a escolarização tem, entre outras, a vantagem de “dotar os indivíduos da capacidade para que possam atualizar as aprendizagens permanentemente, durante o curso de suas vidas” (Caetano, 2005).

Para concretizar os objetivos propostos, a Comissão Europeia apresentou sete iniciativas¹⁵ emblemáticas duas das quais especificamente ligadas ao ensino, formação e desenvolvimento de competências: *Juventude em movimento*¹⁶ para melhorar os resultados dos sistemas de ensino e facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho e *Agenda para novas qualificações e novos empregos*¹⁷ que vem complementar a primeira iniciativa anteriormente mencionada e que visa modernizar os mercados de trabalho e capacitar as pessoas, desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida, com vista a aumentar a participação no mercado de trabalho e a estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, nomeadamente através de uma maior mobilidade dos trabalhadores.

Podemos, ainda, considerar a nível horizontal duas outras iniciativas que visam contribuir para o cumprimento do objetivo educação: a iniciativa *Plataforma europeia contra a pobreza*¹⁸ que visa dar cumprimento ao objetivo inscrito na Estratégia Europa 2020 para a próxima década de tirar 20 milhões de pessoas de situações de pobreza e exclusão social e devolver-lhes assim a possibilidade de viverem dignamente e de participarem de forma ativa na sociedade, sendo os objetivos sociais da nova estratégia europeia sustentados pelas metas definidas na educação e no emprego; a iniciativa *Uma*

¹⁵ Sete iniciativas: «Uma União da inovação»; «Agenda digital para a Europa»; «Uma Europa eficiente em termos de recursos»; «Uma política industrial para a era de globalização»; «Plataforma europeia contra a pobreza»; «Juventude em movimento»; «Agenda para novas qualificações e novos empregos».

¹⁶ Comissão Europeia (2010). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões Juventude em Movimento. Uma iniciativa para explorar o potencial dos jovens e garantir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo na União Europeia, Bruxelas, 15.9.2010, COM(2010) 477 final

¹⁷ Comissão Europeia (2010). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, Agenda para Novas Competências e Empregos: Um contributo europeu para o pleno emprego, Bruxelas, 23.11.2010. COM(2010) 682 final

¹⁸ Comissão Europeia (2010). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões Plataforma Europeia contra a Pobreza e a Exclusão Social: um quadro europeu para a coesão social e territorial, Bruxelas, 16.12.2010. COM(2010) 758 final

*Agenda Digital para a Europa*¹⁹ que “visa definir o importante papel que a utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) terá de desempenhar se a Europa quiser ver as suas ambições para 2020 coroadas de sucesso.” Entre as medidas de ação previstas inscreve-se o objetivo de “melhorar a literacia digital, as qualificações nesse domínio e a inclusão na sociedade digital.” Através desta última medida procura a UE contribuir para a aquisição de competências digitais por todos - uma das oito competências inscritas no quadro de competências europeias.

Estas quatro iniciativas identificadas - *Juventude em movimento*, *Agenda para novas qualificações e novos empregos*, *Plataforma europeia contra a pobreza*, e *Uma Agenda Digital para a Europa* – concorrem para o cumprimento do objetivo último de “capacitar as pessoas, desenvolvendo as suas aptidões ao longo da vida”, de forma a poderem controlar o seu próprio destino. A Estratégia Europa 2020 abrange os três elementos da aprendizagem ao longo da vida defendidos por Aspin (2001) que são indissociáveis e que geram sinergias entre si: “desenvolvimento e progresso económico”, “realização e desenvolvimento pessoal” e “inclusão social, participação democrática ativa”.

Através da Estratégia Europa 2020 a UE reconhece a necessidade de uma existir uma transformação na educação e na formação, desenvolvendo aptidões e competências de forma a tornar a Europa competitiva, enfrentando a atual crise económica e captando novas oportunidades. O próprio quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)²⁰ vai de encontro a esse objetivo estabelecendo que é necessário “desenvolver periodicamente aptidões capazes de dar resposta às alterações da situação económica e social, que a aprendizagem se desenrole ao longo da vida e “que os sistemas educação e formação se adaptem melhor à mudança e se tornem mais abertos ao mundo exterior”. Reconhece, ainda como principal desafio

¹⁹ Comissão Europeia (2010). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, Uma Agenda Digital para a Europa, 26.08.2010. COM(2010) 245 final

²⁰ Conselho (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) - 2009/C 119/02. Este quadro dá seguimento ao programa de trabalho Educação e Formação para 2010 (instituído pelo Conselho Barcelona 2002) e que visa responder aos desafios que se apresentam na criação da Europa do Conhecimento e em tornar aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos.

“garantir que todos adquiram competências-chave” no quadro de um “ensino de elevada qualidade” não esquecendo o papel determinante dos professores neste contexto, que inserindo num dos objetivos estratégicos a necessidade de “proporcionar uma formação inicial dos docentes adequada, um desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e formadores e tornar a carreira docente uma opção atrativa”.

Capítulo II. Educação, formação e tecnologias de informação e comunicação

2.1 Tecnologias da Informação e Comunicação: uma abordagem europeia

A utilização das TIC como forma de aprendizagem é hoje uma realidade da qual os sistemas de educação e formação não se podem alienar.

No âmbito da União Europeia esta realidade ganhou, também, particular dimensão na década de 2000 no seguimento da definição da Estratégia de Lisboa. Nessa linha, os programas de educação e formação passaram a dar particular destaque às TIC, merecendo alguns programas o nosso destaque:

- Ação Minerva (Programa Sócrates 2000-2006)²¹ – A ação 5 Minerva do Programa Sócrates foi desenvolvida no sentido de dar a conhecer o ensino aberto e à distância (EaD), bem como estimular a utilização das tecnologias da informação e de comunicação (TIC), incluindo o multimédia, no contexto educativo.
- *e-Learning* (2004-2006)²² – O Programa *eLearning* teve a sua génese na necessidade de promover uma utilização eficaz das TIC na educação e na

²¹ Parlamento Europeu; Conselho da União Europeia (2000). Decisão n.º 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Janeiro de 2000 que cria a segunda fase do programa de acção comunitário em matéria de educação «Sócrates».

²² Parlamento Europeu; Conselho da União Europeia (2003) Decisão n.º 2318/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 5 de Dezembro de 2003, que adopta um programa plurianual (2004-2006)

formação. O seu objetivo consistia em contribuir para um ensino de elevada qualidade, inscrevendo as necessidades da sociedade do conhecimento num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Possibilitou a intervenção em áreas como a literacia digital, os campus virtuais europeus, a geminação eletrónica de escolas na Europa e a promoção da formação de professores.

- O programa aprendizagem ao longo da vida 2007-2013²³ (PROALV) - O programa prevê como uma das ações transversais “O desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadores, baseados nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida”

Atualmente, no contexto da Estratégia Europa 2020, como tivemos oportunidade de verificar também as questões relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação não ficaram de fora tendo sido incorporadas através da iniciativa *Uma Agenda Digital para a Europa*, bem como de forma, ainda que menos explícita, na iniciativa *Juventude em Movimento* e na iniciativa *Novas Competências para Novos Empregos*.

Com o objetivo de melhorar a literacia e as qualificações digitais e a inclusão na sociedade digital, várias medidas foram propostas pela Comissão Europeia:

- Dar prioridade à literacia e às competências em matéria digital no regulamento relativo ao Fundo Social Europeu (2014-2020), bem como na iniciativa *Novas Competências para novos Empregos*;
- Desenvolvimento de ferramentas que permitam identificar e reconhecer as competências dos profissionais e dos utilizadores das TIC, desenvolvendo um quadro de profissionalismo neste domínio;
- Promoção de uma maior presença das jovens e das mulheres na área das TIC, no regresso à vida ativa, nomeadamente, através do apoio a recursos de

para a integração efectiva das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas europeus de educação e formação (Programa eLearning)

²³ Parlamento Europeu; Conselho da União Europeia (2006). Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida

formação com base na Web, à aprendizagem em linha baseada em jogos e às redes sociais;

- Definição de indicadores de competências e da literacia mediática para toda a UE;
- Integração da aprendizagem *online*, pelos Estados – Membros nas políticas nacionais de modernização do ensino e da formação (programas, avaliação de resultados e desenvolvimento profissional dos professores e formadores).

No âmbito dos domínios prioritários definidos no *Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)*²⁴ podemos identificar como objetivos na área das tecnologias de informação e comunicação o aumento das competências digitais para todos, o desenvolvimento de competências dos professores de forma a aumentar a qualidade dos docentes, bem como a necessidade de analisar de que forma as competências digitais e as TIC podem contribuir para a inovação em matéria de educação e formação.

Ainda nesta área, a Comissão Europeia apresentou em Novembro de 2011, por ocasião da Educa Berlim, a iniciativa *Creative Classrooms/Creative learning environments*²⁵ que visa contribuir para aumentar as competências digitais e colmatar a distância entre aluno/professor, dando cumprimento aos objetivos da Estratégia Europa 2020.

2.1.1 O papel das TIC nas futuras estratégias de aprendizagem

Atualmente, o facto da aprendizagem e do conhecimento serem cada vez mais baseados na informação digital, conduz a que tenhamos que nos empenhar seriamente na construção de uma nova cultura de aprendizagem ao longo da vida (Hernández-Serrano & Jones, 2010). Através do estudo levado a cabo pelo Instituto de Estudos de

²⁴ Ver Comissão Europeia (2011). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Projecto de Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) Educação e Formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva

²⁵ a ser lançada em março de 2012.

Prospetiva Tecnológica (IPTS) da Comissão Europeia sobre o futuro da aprendizagem podemos identificar a importância das TIC nas estratégias futuras de aprendizagem (ver figura 1). As conclusões apontam para o facto de se assistir a uma rápida evolução ao nível tecnológico, permitindo que cada vez mais as tecnologias “amigáveis” sejam integradas no dia-a-dia, gerando novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente, através do ensino *online* (ex. flexibilidade espacial e temporal, ambientes de aprendizagem adaptáveis e motivadores, formação personalizada entre outras). A utilização das TIC conduziu à necessidade de novas competências que desempenham um papel crítico na aprendizagem, nas organizações e ao nível social. Particular destaque para as competências sociais que envolvem a colaboração em rede e que dão um novo sentido às competências exigidas no ensino tradicional como sejam a capacidade de procurar, analisar e sintetizar informação. Como referem Jones-Kavaliere e Flannigan (2006) a nossa sobrevivência dependerá da capacidade para compreendermos o que vemos, para interpretarmos o que experimentamos, para analisar a realidade a que nos expomos e para avaliar as conclusões que poderemos retirar através do pensamento crítico. As TIC contribuem, ainda, para melhorar e ampliar a educação e a formação formal (planos e estratégias de aprendizagem personalizados, melhor apoio entre pares, monitorização e avaliação contínua, etc.).

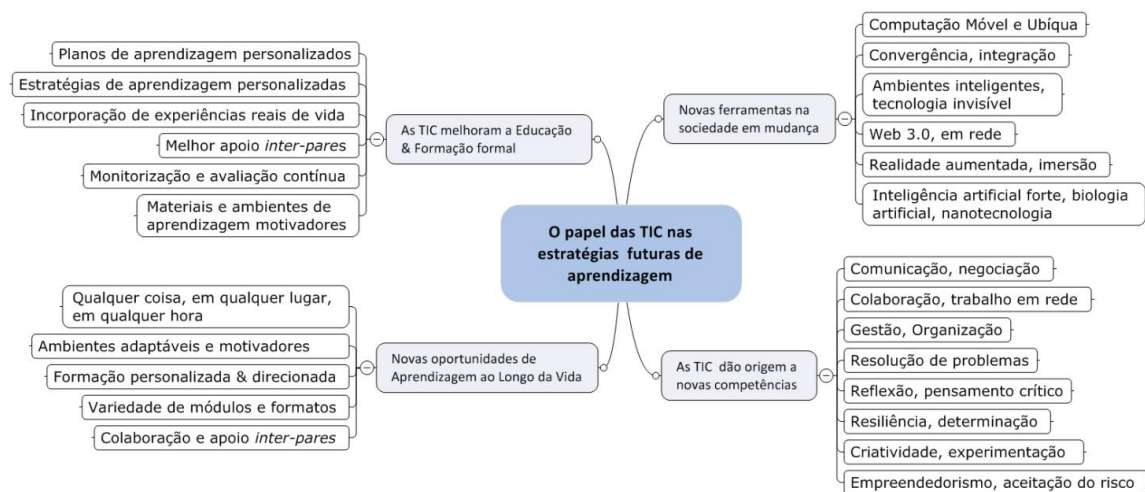


Figura 1 - O papel das TIC nas futuras estratégias de aprendizagem, Redecker et al (2011)

2.2. Novos aprendentes

Perante os desafios da sociedade em mudança que se colocam ao ensino e à formação e que exigem que se prepare os jovens com uma série de novas competências para fazer face às exigências do mundo atual, constitui esse também um desafio para os educadores que se vêm confrontados com alunos que se caracterizam por serem no entendimento de Pedró (2006) *New Millenium Learners*, “adeptos dos computadores, criativos com a tecnologia, e acima de tudo, com elevadas competências em realizar várias tarefas em simultâneo (multitasking), no mundo em que as conexões ubíquas são tidas como garantidas”(p.2). Prensky (2001) denominou-os de *Digital Learners*, considerando-os “nativos falantes” da linguagem digital dos computadores, jogos de vídeo e internet.

De acordo com Redecker *et al.* (2009) é possível sintetizar as características dos *New Millenium Learners* de acordo com a tabela 1:

<i>New Millenium Learners (NML)</i>	
Sociedade	Ubiquidade das TIC Facilidade de acesso e uso Sobrecarga de informação
NML e a utilização das TIC	Tecnologicamente experiente, preferência, pelos ambientes eletrónicos A tecnologia é uma necessidade Uso múltiplo dos media, orientação para o multimédia, Ligado, <i>always on</i> Compreensão superficial da tecnologia, falta de competências críticas
Atitudes pessoais	Participação ativa, empenho constante Muito criativo, expressivo
Padrões cognitivos	Não linear, menos textual, menos estruturado Multimodais, visuais, representações dinâmicas Descontínuo, distraído Sobrecarga cognitiva
Atitudes de trabalho	Menos medo do fracasso, tomadores de risco Gratificação instantânea, impaciente Não procuro a "resposta certa" Toda a informação é igual orientada de superfície Multitarefa
Atitudes Sociais	Extremamente social Necessita da sensação de segurança Egocêntrico, que se esforça para ser independente Sentimento de que tudo lhes é devido

Tabela 1 – Resumo das Características dos *New Millenium Learners*, adaptado de Redecker *et al.* (2009)

Sem querermos entrar no debate atual sobre os conceitos utilizados por Prensky (2001), o qual identificou os alunos enquanto *digital learners* e os professores enquanto *digital immigrants* e mereceu críticas de alguns autores nomeadamente Bayne e Ross (2007) - que consideram que as questões do ensino - aprendizagem na visão de Prensky são reduzidas a um “binário simplista” que contém em si uma “forma desprestigiante do professor”, uma “compreensão racial e dividida do relacionamento aluno / professor” e uma série de “metáforas” associadas que interferem na relação professor aluno face às mudanças tecnológicas – é questão consensual o facto de que “atualmente os estudantes pensam e processam a informação de forma diferente dos seus antecessores” e que em muitos casos “estas diferenças vão mais longe e mais profundo do que a maioria dos educadores suspeita ou percebe” (Prensky, 2001).

2.3 Os professores com contexto de aprendizagem ao longo da vida. Que desafios?

2.3.1 A profissão professor no quadro da UE

Perante o entendimento de que o desenvolvimento económico e social se fará tendo como base a sociedade do conhecimento, alicerçada numa educação e formação de qualidade, os professores, enquanto agentes de mudança, merecem-nos um particular destaque. Com refere Coolahan (2002) se o objetivo da sociedade consiste em aumentar a criatividade, o empreendedorismo, a inovação, a autoconfiança nos jovens, com capacidade e motivação para prosseguirem os seus estudos, só o conseguiremos realizar se tivermos professores que sejam eles próprios “desafiadores, inovadores e aprendentes ao longo da vida”. Já no seu discurso intitulado “O papel dos professores na sociedade do conhecimento” Ján Figel²⁶ (2005) destacou:

Os recursos humanos são o principal activo que a União Europeia tem. A Europa será como nós europeus a fizemos. Os professores têm um lugar insubstituível neste processo.

²⁶Ex-Membro da Comissão Europeia, responsável pela Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo, por ocasião ETUCE – European trade Union Committee for Education - Hearing: Europe needs Teachers, 17 de Janeiro de 2005, acedido em http://etuce.homestead.com/publications2005/hearing_en_report.pdf

Precisamos de ter a certeza de que nossos professores são capazes - e dispostos - a enfrentar os desafios da nova sociedade do conhecimento (p.5).

Ao nível da União Europeia a preocupação com a educação e a formação, em geral, e com os professores em particular tem sido crescente nas últimas décadas, o que se traduziu numa série de disposições e iniciativas. Na década de 90 destacamos: o Livro Branco *Ensinar e Aprender: rumo à sociedade cognitiva* (1995) que ao identificar a sociedade do futuro como uma sociedade cognitiva “reconhece o incontestável papel central dos sistemas educativos e portanto em primeiro plano dos professores (...); o Livro Verde *Viver e trabalhar na sociedade de informação*²⁷ que salienta que “Especial atenção deve ser dada a professores e formadores e assegurada a qualidade da sua formação inicial e do seu desenvolvimento profissional contínuo de modo a serem capazes de explorar as novas TIC”; o relatório da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação (1997, citado por Coolahan, J., 2002) que sumariza o papel do professor:

os professores desempenham um papel primordial porque eles são as pessoas que nas nossas sociedades prestam um serviço multidimensional distinto. As tendências contemporâneas tornam o seu papel ainda mais multifacetado porque cada vez mais incorporam as dimensões social, comportamental, cívica, económica e tecnológica (p.131).

Na década de 2000, muitas foram as disposições que reforçaram a perspetiva identificada anteriormente.

A Comunicação da Comissão Europeia intitulada *Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes*²⁸, reconhece que para que os alunos possam desenvolver todo o seu potencial é fundamental que os professores detenham ou adquiram “a gama completa de conhecimentos relativa à sua área de ensino, as atitudes

²⁷ Comissão Europeia (1996) Livro Verde - Viver e trabalhar na sociedade da informação: Bruxelas, 24.07.1996 COM(96) 389 final

²⁸ Comissão Europeia (2007) Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes. Bruxelas, 3.8.2007.COM(2007) 392 final

e as competências pedagógicas necessárias “, identificando como competências fundamentais aquelas que:

- Ajudem os jovens a tornarem-se completamente autónomos em matéria de aprendizagem;
- Ajudem os jovens a adquirir as competências identificadas no quadro de referência europeu para as competências essenciais;
- Permitam desenvolver planos individuais de aprendizagem de forma a dar resposta às atuais salas de aula heterogéneas de jovens, fruto da multiculturalidade, desigualdades sociais, etc;
- Permitam trabalhar em equipa, em estreita colaboração com colegas, pais e com a comunidade em geral;
- Permitam desenvolver métodos de aprendizagem mais construtivos e mais centrados na cooperação, nomeadamente, em estreita colaboração com os seus pares, pais e com a comunidade em geral;
- Que os levem a atuar “em vez de formadores *ex-cathedra*, (...) como «facilitadores» e gestores nas salas de aula”;
- Que lhes permitam tirar partido das oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias.

Ainda neste capítulo teremos oportunidade de enquadrar as duas últimas competências referenciadas.

O Conselho nas conclusões, de 26 de Novembro de 2009, sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares²⁹ identifica como resposta aos desafios que se colocam à profissão de docência a aprendizagem ao longo da vida:

Não há nenhum curso de formação inicial de professores, por muito excelente que seja, que possa dotar os professores de todas as competências que lhes serão necessárias durante a sua carreira. As exigências impostas à profissão evoluem rapidamente, tornando necessária a elaboração de novas abordagens. Para serem plenamente eficazes no ensino e capazes de se adaptar às necessidades em evolução dos discentes num mundo em rápida

²⁹ Conselho da União Europeia (2009) Conclusões do Conselho, de 26 de Novembro de 2009, sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares, 2009/C 302/04

mutação social, cultural, económica e tecnológica, os próprios professores têm de refletir nas suas necessidades de aprendizagem no contexto do seu ambiente escolar particular, e assumir uma maior responsabilidade pela aprendizagem ao longo da vida como meio de atualizar e desenvolver os seus conhecimentos e competências (p.7).

Na sequência do que nos foi possível constatar anteriormente, se a aprendizagem ao longo da vida é uma realidade que deve ser incutida em cada cidadão, no caso dos professores esta deve ser intrínseca.

Os professores deparam-se, hoje, com grandes desafios tais como sociedades multiculturais, discriminação, pobreza, que se traduzem em graves problemas sociais, problemas esses que “invadiram a escola e tornaram a profissão docente mais complexa e difícil”³⁰,.

Concomitantemente, nas últimas décadas, dois movimentos, interligados, começaram a transformar o papel do professor. Por um lado, o novo paradigma da educação que coloca o aluno do centro da aprendizagem, por outro a revolução tecnológica digital, com a utilização da Internet e das tecnologias de informação e de comunicação, que se traduziu na democratização do acesso à informação. Será sobre estas duas ocorrências e as respetivas exigências colocadas aos professores, delas decorrentes que a seguir nos debruçaremos.

2.3.2 O novo papel do professor no quadro do atual paradigma do ensino aprendizagem

As novas competências exigidas pela sociedade atual, aliadas aos meios de comunicação e informação digitais conduzem a uma mudança necessária do papel do professor. A sociedade mudou pelo que não podemos continuar a utilizar os mesmos métodos de ensino que se utilizavam há décadas atrás.

³⁰ Comissão Europeia (2007) Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes. Bruxelas, 3.8.2007.COM(2007) 392 final

Na tabela 2 é possível verificar as diferenças entre o que se espera de um modelo de aprendizagem tradicional e um modelo de aprendizagem ao longo da vida (Banco Mundial, 2003) também identificado como ensino mais estruturado versus o ensino de base construtivista (OCDE, 2010).

Aprendizagem tradicional	Aprendizagem ao longo da vida
<ul style="list-style-type: none"> - O professor é a fonte do conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos recebem o conhecimento do professor - Os alunos trabalham sozinhos - A avaliação tem como objetivo evitar que os alunos progridam, sem que adquiram uma série de competências e, para racionalizar o acesso a aprendizagens futuras - Todos os alunos fazem as mesmas coisas - Os professores recebem a formação inicial e formação pontual enquanto estão no ativo - Os “bons alunos” são identificados, permitindo que continuem os seus estudos 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é o “guia” para as fontes de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos aprendem fazendo - Os alunos aprendem em grupos e através das interações com os outros - A avaliação é utilizada como guia das estratégias de aprendizagem e para identificar percursos para a futura aprendizagem - O professor desenvolve planos individuais de aprendizagem - Os professores são aprendentes ao longo da vida. A formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo estão ligados - Todos têm acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida

Tabela 2 - Diferenças entre a aprendizagem tradicional e a aprendizagem ao longo da vida, adaptado de World Bank (2003)

Na sua investigação Lima e Capitão (2003) advogam que sendo o objetivo atual da educação “preparar os jovens para as competências exigidas pela sociedade de informação e do conhecimento (trabalho em equipa, saber selecionar, pesquisar, relacionar entre si, sintetizar informação, espírito crítico e a capacidade de iniciativa na resolução de problemas) (p.83)” o construtivismo é a teoria que melhor se adequa. Sobre a teoria construtivista, Resende (2002) identifica o papel do indivíduo “como o agente ativo do seu próprio conhecimento, o que no contexto educativo desloca a preocupação com o processo de ensino (visão tradicional) para o processo de aprendizagem”(p.3). Ao aluno, é, assim, conferido o papel ativo, central; ao professor,

caberá o papel de facilitador, moderador, promovendo estratégias de aprendizagem. Como sugere Siemens (2008) os educadores devem, assim, assumir o duplo papel de peritos com conhecimentos avançados e de orientadores que promovem e encorajam o aprendente na investigação.

Esta realidade conduz a uma nova representação da relação pedagógica. Com o objetivo de a demonstrar, utilizaremos a representação utilizada por Houssaye, através do seu triângulo pedagógico – professor – aluno - conhecimento -, que aponta para três processos distintos o qual evoca o princípio do “terceiro excluído” (citado por Bértaín *et al.* 2010), uma vez que como defende Houssaye toda a situação pedagógica privilegia dois dos três elementos (ver figura 1), isto é, criam entre eles uma relação privilegiada.

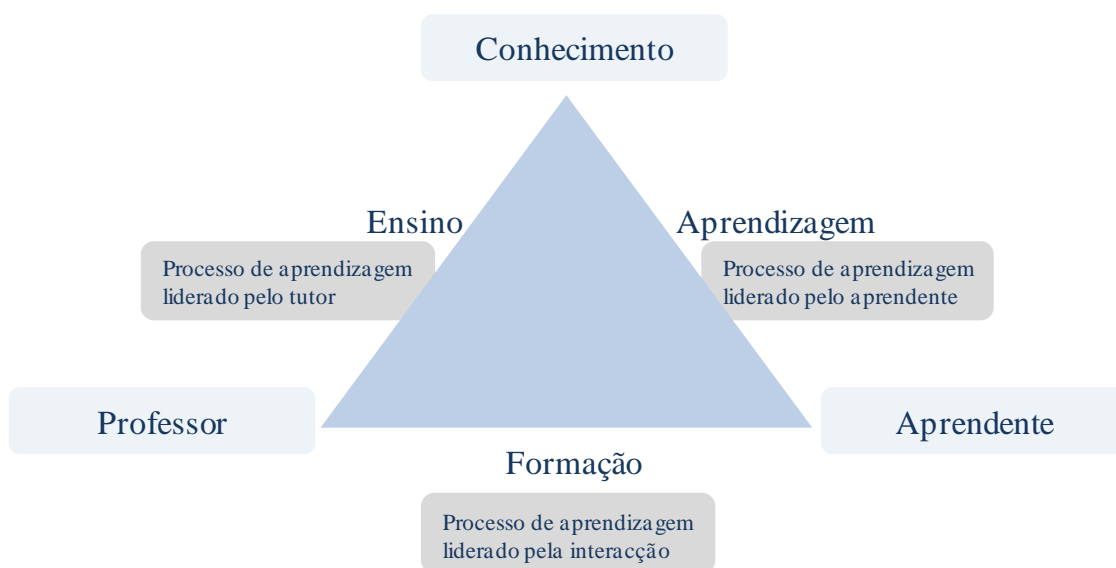


Figura 2 - Triângulo pedagógico de Houssaye, elaborado a partir de Bertain, JC, e al (2010) e Tzanavav & Tapatsoulis (2010)

A partir da representação gráfica é possível conceber três modelos pedagógicos: relação entre professores e conhecimento - que dá destaque ao ensino e à transmissão de conhecimentos; a relação entre professores e alunos - na qual são valorizados os processos relacionais e a formação; relação entre alunos e conhecimento na qual se beneficia a (auto) aprendizagem (Nóvoa, 1998).

Para Bértaín (2010) o interesse recai no “terceiro excluído”, uma vez que tem implicações em todo o ambiente de aprendizagem, constituindo o alicerce do processo

instrucional de Houssay (Tzanavari & Tapatsoulis, 2010). Como explica Nóvoa (1998), isto não significa que o “terceiro excluído” ou morto desapareça completamente do quadro pedagógico, na verdade, “Ele está presente, influencia toda a acção, mas não pode participar activamente no jogo. Ocupa uma posição passiva (p.2) ”.




	Processo de aprendizagem liderado pelo tutor	Processo de aprendizagem liderado pela interacção	Processo de aprendizagem liderado pelo aprendente
			
Diádica, presença de dois elementos	Tutor + conhecimento Domínio: ex. aulas	Tutor + aprendente e Aprendente + aprendente	Aprendente+ conhecimento Domínio: ex. actividades auto-direccionadas
Abstenção da terceira parte (o “dead”)	Ao aprendente é requerido que seja espectador da performance do tutor (“sage on stage”)	Domínio de conhecimento pelo tutor que funciona como “porteiro” de acesso ao mesmo	Tutor enquanto fonte de conhecimento (“guide on the side”)
Presença disruptiva (o terceiro elemento não funciona como “dead”)	e.x. os aprendentes ficam aborrecidos, rebeldes, alienados, indiferentes, frustrados, etc	Ex os aprendentes caem no domínio do conhecimento pré- fabricado	Os aprendentes tornam-se demasiado dependentes do tutor

Figura 3 - Versão resumida do Triângulo pedagógico de Houssaye, Tzanavari & Tapatsoulis (2010)

Assim e, entendendo que o processo de aprendizagem deve ser liderado pelo aprendente, coloca-se o desafio ao professor de guiar, mediar a aprendizagem, sem exercer o controlo sobre a mesma. Ao professor cabe conseguir manter-se na “sombra” para que os alunos se tornem autónomos. Ao contrário do que muitas vezes se possa concluir (de forma errónea), esta conceção não implica uma diminuição do papel do professor, apenas diferente, os professores passarão a estar mais ao lado dos alunos em vez de estarem à frente deles, dando contributos essenciais para o processo de aprendizagem (Weimer, 2002). Como refere Gaspar (2007)

Estruturar, transmitir, ajudar a adquirir os saberes, fazem parte da função-chave da mediação que os formadores exercem, os professores, os tutores, os monitores...os “mestres”. Seja qual for o nome que lhes dermos, todos têm em comum exercer funções de educação e de socialização, de facilitação da inscrição em formação e de persistência no tempo, de criação de condições de aprendizagens bem-sucedidas no seio de um ambiente favorável; cabe-lhes igualmente estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido (p.88).

Neste novo contexto, caberá aos professores darem particular atenção aos processos psicológicos e estratégias inerentes à aprendizagem, fundamentais para o desenvolvimento da competência aprender a aprender inscrita no quadro de competências da aprendizagem ao longo da vida. Como é reconhecido através da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (2006), sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, a competência aprender a aprender implica sobretudo que o indivíduo esteja consciente “do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades”, “dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos”, que tenha “a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida”, de “aprender de maneira autónoma e com autodisciplina” de construir conhecimento, associando nova informação à informação existente em contextos variados, constituindo, em todo este processo, a motivação e a confiança elementos essenciais.

A motivação dos aprendentes será um fator decisivo no sucesso da aprendizagem, o que por sua vez influenciará a sua atitude perante a aprendizagem ao longo da vida, como refere Wlodkowski (1985, citado por Hodges, 2004).) “A motivação não é importante apenas porque é um fator de causalidade necessário da aprendizagem, mas porque medeia a aprendizagem e é, também, uma consequência da aprendizagem. (p.1)”.

O professor, enquanto moderador de aprendizagens, terá um papel determinante na motivação dos alunos, para a qual se exige um feedback permanente no sentido de eliminar dúvidas, corrigir desvios, no percurso de aprendizagem do aluno. Como refere Bandura (1991, citado por Steffens, 2001) “o feedback positivo pode favorecer as crenças de auto-eficácia do aprendente incentivando-o a estabelecer novas e metas mais ambiciosas para si mesmo (p.84).” Para Schunk (citado por Bzuneck, n.d.), o feedback constitui uma resposta à necessidade de aprovação do aprendente e contribui para a sua auto – eficácia, ou seja, a convicção pessoal quanto a dar conta da tarefa e num grau de qualidade definida.

2.3.3 Fluência digital, uma necessidade na profissão professor

As tecnologias de informação e comunicação digitais fazem parte do dia-a-dia dos jovens, pelo que a sua utilização no ensino-aprendizagem pode constituir um valioso contributo para a sua motivação. As TIC facilitam a mudança de paradigma da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno, envolvendo-o ativamente no processo de aprendizagem, facultando aos *digital learners* novas oportunidades de aprendizagem, criatividade e participação.

De acordo com Brande (2011) a importância das TIC é reconhecida, embora não sejam usadas de forma abrangente e frequente no ensino aprendizagem, “existe um *gap* sério na sua implementação na educação formal”. Vários estudos da Comissão Europeia demonstram que existe uma verdadeira discrepância entre a utilização das TIC na escola e em casa. Como refere a autora, neste último caso as crianças utilizam as TIC de forma extensiva e inovadora ao contrário do que acontece na Escola, o que não faz sentido, porque “as crianças são seres inteiros; a sua compreensão, a sua aprendizagem e o seu conhecimento não segmentam a forma como a nossa sociedade está dividida: casa, escola, diversão” Siemens (2010).

O potencial das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente, a Web 2.0 e a sua vertente de *software* social, não poderão ser explorados de forma adequada se os professores não forem fluentes nesta área. De acordo com Paper e Resnick (citados por Renick, nd) “fluência digital não significa apenas saber como usar as ferramentas tecnológicas, mas também construir coisas com significado.” Neville e Bennett (2004) através de um estudo realizado com professores em formação inicial, procuraram identificar a relação existente entre a aprendizagem auto-regulada, a fluência em tecnologias de informação e a aprendizagem ao longo da vida. As autoras (citadas por Carneiro, 2006) “conceptualizaram os fortes laços que existem entre a motivação, compromisso, criatividade, adaptabilidade, estratégias de aprendizagem, autoconfiança, com a aprendizagem auto-regulada e existência de competências de aprendizagem ao longo da vida”(p.418) (figura 4).

Para as autoras as alterações a que assistimos na mudança da natureza da informação tecnológica conduzem à necessidade dos docentes “serem flexíveis na

forma como usam a informação tecnológica no ensino, adaptáveis aos desenvolvimentos tecnológicos, capazes de resolver problemas em circunstâncias com as quais não estejam familiarizados, aprendentes ao longo da sua vida profissional”.

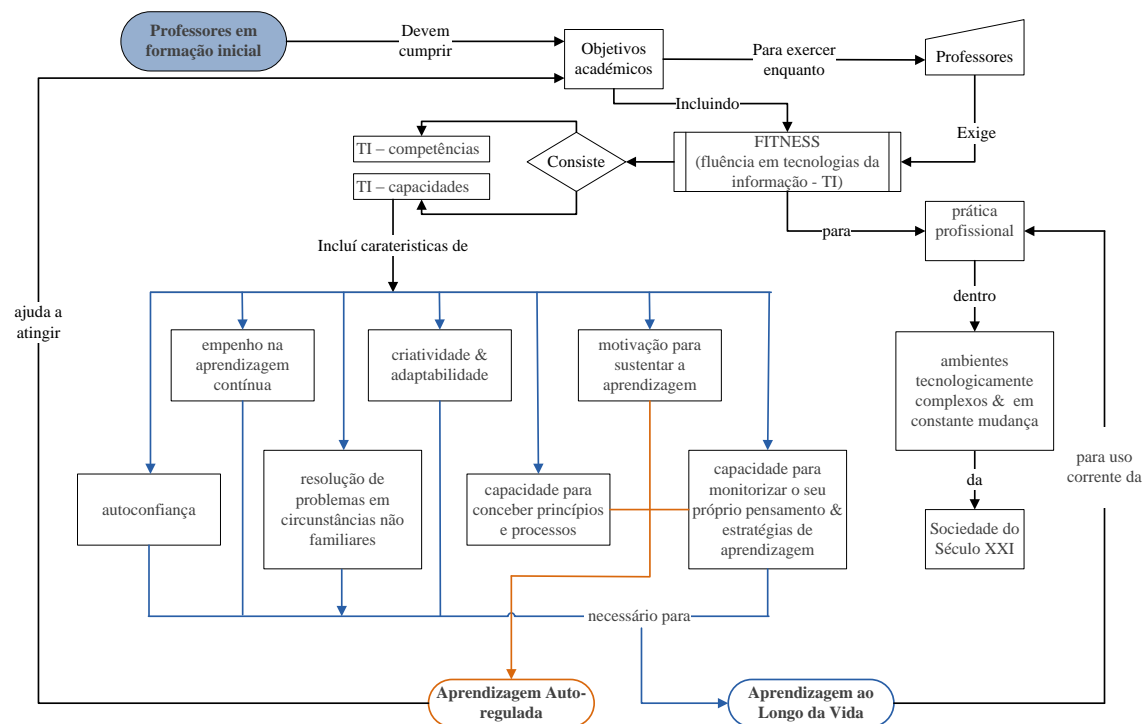


Figura 4 - Relação entre a aprendizagem auto regulada e FITness (fluência em tecnologias de informação) para o ensino, adaptado de Neville e Bennett (2004)

Podemos, assim, constatar como a fluência em TI, a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem auto-regulada têm uma relação estratégica e se reforçam mutuamente. Para Ala-Mutka, Punie e Redecker (2008) toda a formação de professores, independentemente da área de ensino, quer seja formação inicial ou contínua, deve incluir competências digitais avançadas, não se resumindo à formação na ótica do utilizador. Na mesma linha Resnik (n.d.) defende que o computador é muito mais do que um meio para transmitir e aceder a informações, é um meio que possibilita a criação e a expressão. Contudo “se utilizarmos os computadores apenas para acedermos a informações para os alunos, perdemos o potencial revolucionário da nova tecnologia para transformar a aprendizagem e a educação” (p.33).

2.4 Ensino On-line

2.4.1 e-Learning

O *e-Learning* constitui uma resposta à falta e/ ou necessidade de aperfeiçoamento de competências numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Como referem Lima Santos e Gomes (2009) “o *e-Learning* tem vindo a assumir uma importância considerável no ensino e formação ao longo da vida, apresentando-se como uma ferramenta electrónica poderosa para o desenvolvimento pessoal, escolar, profissional e social dos indivíduos”(p.5684). Para Cohen e Nicz (2006) o *e-Learning* constitui “uma resposta tecnológica para a necessidade da sociedade de uma aprendizagem rápida e ao longo da vida”. Várias são as definições que podemos encontrar através da revisão da literatura, pelo que optámos por aquela que nos parece abrangente e consensual, que define o *e-Learning* como:

Uma forma de ensinar e aprender - o que pode representar uma parte ou a totalidade do modelo de educação em que é usado - que faz uso de meios e dispositivos eletrónicos para facilitar o acesso, promover a evolução e melhorar a qualidade da educação e formação (Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. & Bravo, S.,2011, pp. 5-6)

O *elearning*, enquanto modalidade de ensino a distância (EaD) onde professor e aluno estão fisicamente distantes e por vezes temporalmente dessincronizados exige uma forte componente de auto-regulação na aprendizagem, pelo que deve ser uma modalidade utilizada apenas para o ensino de adultos.

Como refere Tomé (2009b),

De referenciar, que desde logo se devem excluir os formatos de ensino electrónico dirigidos à infância e à adolescência. Em ambos os casos se considera que é essencial promover a socialização, a interacção presencial - factores essenciais de crescimento, de desenvolvimento facilitadores de aprendizagem - e não posicionar a criança ou o adolescente, só, face ao computador, no isolamento da relação com os outros. Quer a criança, quer o adolescente não possuem ainda um desenvolvimento que lhes permita gerir e planificar um processo de aprendizagem autónomo, numa estrutura aberta e flexível em tempo, espaço e acções (p.1).

O ensino de adultos ou andragogia, como Malcom Knowles o denominou, opõe-se ao ensino de crianças, a pedagogia. Como referem Cohen e Nycz (2006) a andragogia enfatiza a necessidade dos programas de aprendizagem para adultos terem presentes os processos psicológicos dos adultos e a forma como aprendem porque, comparados com as crianças os

adultos são autodirecionados e responsáveis pelas suas aprendizagens. Segundo a teoria de Malcom Knowles,

A melhor forma de ajudar os adultos na sua aprendizagem é informar o porquê que precisam de aprender a temática, ensinar a temática usando técnicas de aprendizagem experimentais, e colocando os adultos a resolver um problema que seja de importância imediata para eles. Por estas razões a melhor forma de ensinar os adultos inclui o role playing, simulação, estudos de caso e auto-avaliação (Cohen & Nycz, 2006, p.24).

Para Tomé (2009b) o *e-Learning* “É um modelo de ensino baseado nas teorias sócio-construtivas”. De acordo com Huang (2002), para Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner, defensores da aprendizagem construtivista, os aprendentes podem aprender de forma ativa e construir novo conhecimento tendo por base o conhecimento prévio existente. Lima e Capitão (2003) sobre a abordagem construtivista referem que:

Para o construtivismo o conhecimento é uma construção pessoal que se realiza através do processo de aprendizagem. O conhecimento não pode ser transmitido de uma pessoa para outra, ele é (re)construído por cada pessoa. Cada aluno interpreta a realidade exterior baseando-se na sua experiência pessoal. Reflectindo na experiência individual, o aluno ajusta os seus modelos mentais para interrelacionar a nova informação com o seu conhecimento prévio. Desta forma, a realidade exterior é internamente controlada pelo aluno. Ele cria a sua própria interpretação da realidade com base na estrutura cognitiva que possui (p.83).

Embora não se afastando dos princípios de base da teoria construtivista, o sócio-construtivismo defendido inicialmente por Vygotsky enfatiza a componente social e o meio onde o aprendente está inserido. Ao contrário do construtivismo em que a aprendizagem é um processo individual, o aprendente age sozinho primeiro antes de interagir com os outros, o sócio-construtivismo advoga que a interação com os outros é o ponto de partida para a aprendizagem (Hall, A., 2007).

O *e-Learning* através das diferentes ferramentas que conjuga (ou deve conjugar), o elevado e fácil acesso a fontes de informação que possibilita através da web, a interação que proporciona entre aprendente-tutor, aprendente - conteúdos e aprendente-aprendente, através da criação de comunidades virtuais de aprendizagem, possibilita ao aprendente uma aprendizagem ativa e a construção de novo conhecimento.

Edgar (1995, citado por Bechara e Haguenauer, 2007)

com a maturidade atingida pela integração em rede utilizando a internet, os aspectos sociais da aprendizagem, tão difundidos nos trabalhos de Vigotsky, tornaram-se mais viáveis de utilização em projetos educacionais envolvendo comunidades geograficamente distribuídas. Essas novas oportunidades de interação podem justificar o atual interesse pela utilização da abordagem sócio-interacionista Vigostyana na educação à distância (p.3-4).

A evolução a que assistimos da Web e todas as formas de aprendizagem que possibilita, levou a que Downes (2005) denominasse a nova forma de aprendizagem de e-Learning 2.0. Para MacManus e Porter (2005) a Web 2.0³¹, estabelece

uma visão da Web em que a informação é dividida em unidades de "microconteúdo" que podem ser distribuídas por dezenas de domínios. A Web dos documentos converteu-se na Web dos dados. Não procuramos apenas as fontes de informação antigas. Atualmente, procuramos um novo conjunto de ferramentas para associar e remisturar microconteúdo agregado em novas e úteis formas.

A nosso ver a Web 2.0 através das múltiplas ferramentas de construção e partilha de conhecimento veio potenciar a aplicação da perspectiva sócio-construtivista no desenho intrucional dos cursos em *e-Learning*.

À semelhança de outros modelos de aprendizagem também no *e-Learning* é possível identificar vantagens e desvantagens. Nas vantagens optamos por referenciar as elencadas por Stephenson, (2001, citado por Mason, 2002) que se resumem às seguintes:

- Facilidade de acesso e análise a elevados volumes de recursos de aprendizagem, incluindo textos, imagens, materiais de biblioteca, ferramentas de aprendizagem e outros suportes à aprendizagem selecionados pelo instrutor;
- Facilidade em aceder através da navegação às fontes (incluindo fontes não educacionais), às pessoas (incluindo especialistas, internos e externos à instituição) ou materiais dentro e fora do curso de formação;

³¹ O termo Web 2.0, usado pela primeira vez por Tim O'Riley surgiu numa sessão de brainstorming no MediaLive International em Outubro de 2004., ver <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>

- Interação em várias vertentes: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-materiais de aprendizagem;
- Interação em várias dimensões: em tempo real (síncrono) ou num determinado período (assíncrono);
- Acesso a diversos tipos de apoio: por *e-mail* com tutor e mentores, ou através de discussões entre de pares;
- Registo ou acompanhamento de atividades para uso pessoal, partilha ou avaliação;
- Múltiplos níveis de envolvimento para diferentes níveis de conhecimento. Diferentes volumes de informação e atividades de aprendizagem de acordo com capacidade individual ou interesse individual;
- Circuitos de *feedback*: de professores, colegas ou dos próprios materiais através da verificação de progresso, quizzes e avaliação *on-line*; ligações a outros meios audiovisuais;
- Facilidade de acesso a simulações de atividades arrojadas ou complexas para fins educativos;
- Escolha de estilos de aprendizagem de acordo com as necessidades do aluno;
- Conectividade global e oportunidades de colaboração;
- Flexibilidade de acesso a partir de diferentes locais.

Enquanto desvantagens elencamos as defendidas por Lima e Capitão (2003) e que se prendem com dificuldades técnicas (por exemplo a largura de banda disponível), a exigência de uma elevada motivação do aluno para a aprendizagem e de um ritmo próprio, exigência de mais tempo por parte do professor quer ao nível do desenvolvimento de conteúdos que ao nível da formação, custos de desenvolvimento e formação mais elevados e resistência de alguns professores perante a mudança.

2.4.2 Blended Learning

A modalidade *blended learning* ou aprendizagem combinada (ou por vezes também designada por mista ou híbrida) descreve “as atividades de aprendizagem que envolvam uma combinação sistemática de interações presenciais e interações mediadas pela tecnologia entre estudantes, professores e recursos de aprendizagem” (Bliuc e al. citado por Harris, Connolly, Feeney, 2009). A partir da estrutura concebida por Figueiredo (2009), na tabela 3, é possível verificar que a distinção entre o modelo pedagógico combinado e o modelo à distância reside na existência ou não do contato face-a-face.

Modelos Pedagógicos			
		Combinado (<i>b-learning</i>)	À distância
Transmissão de conteúdos	Conteúdos escritos	✓	✓
	Conteúdos multimédia	✓	✓
	Livros artigos	✓	✓
	Sessões presenciais	✓	
Aplicação de conceitos	Trabalho autónomo	✓	✓
	Trabalho cooperativo	✓	✓
	Sessões presenciais	✓	
Trabalho de grupo	Trabalho cooperativo	✓	✓
	Sessões presenciais	✓	
Avaliação	Testes objetivos	✓	✓
	Simulações	✓	✓
	Trabalhos escritos	✓	✓
	Projetos	✓	✓
	Portefólios	✓	✓
	Apresentações	✓	

Tabela 3- Modelos pedagógicos: modelo combinado e ensino à distância, adaptado de Figueiredo, 2009.

Não existe uma estrutura rígida definida para a modalidade *blended*, por isso é possível encontrarmos várias tipologias que atribuem mais ou menos tempo à aprendizagem face-a-face. Através de uma *focus session* organizada pela Educause

Learning Initiative (Diaz & Brown, 2010) as várias possibilidades de aprendizagem combinada foram ilustradas através da figura 5.

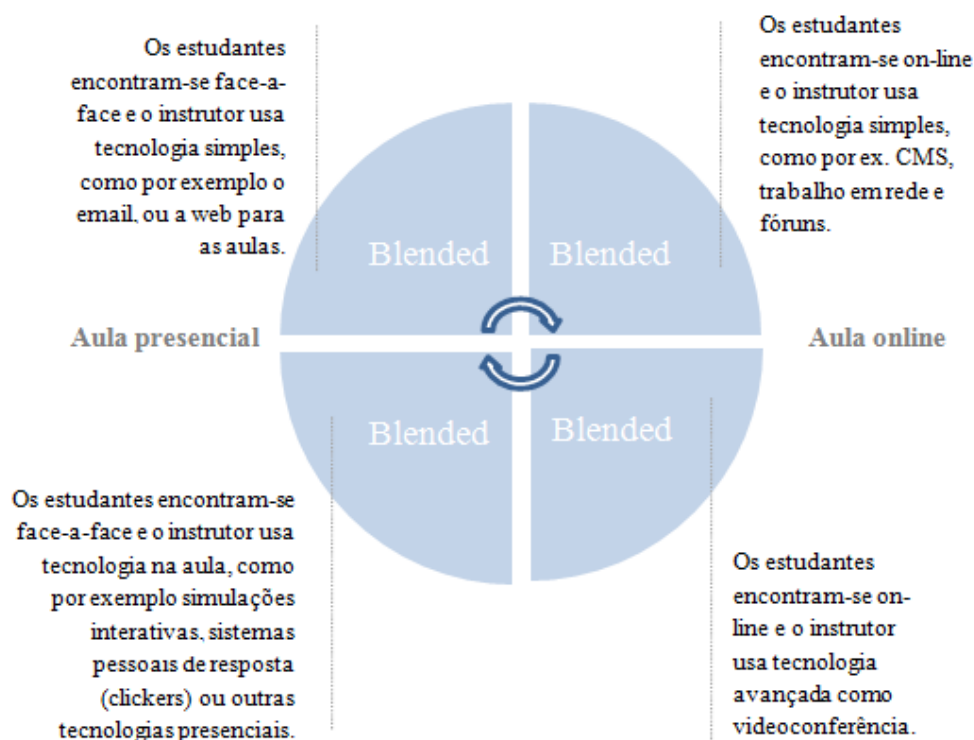


Figura 5 - Variações dos programas em *Blended Learning*, Diaz & Brown (2010)

Para Singh e Reed (2001) o *blended learning* é uma forma de otimização da aprendizagem, procurando atingir os objetivos definidos através da utilização de tecnologias adequadas aos diferentes estilos de aprendizagem, possibilitando a aquisição das competências necessárias pelos aprendentes num determinado momento. Como referem os autores, a utilização do *blended learning* tem sido utilizada na aprendizagem desde há muito, contudo, atualmente existe a possibilidade de combinar várias dimensões como por exemplo: *online*/presencial, síncrono/assíncrono, aprendizagem individual/aprendizagem colaborativa. O *blended learning* surge, assim, como uma modalidade que permite combinar múltiplas formas de aprendizagem, proporcionando aos professores novas formas de irem ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem e das diferentes necessidades dos seus alunos.

Parte II – Estudo de Caso

Capítulo III. Metodologia da Investigação

3.1 Opção Metodológica

Atendendo ao grupo-alvo de estudo e aos objetivos que nos propusemos atingir, implementámos um estudo do tipo *survey*, tendo como instrumento de recolha de dados um inquérito online intitulado o *b-Learning* num contexto de aprendizagem ao longo da vida (vide anexo 2). Como refere Quivy e Campenhoudt (2008) uma das principais vantagens do inquérito constitui “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.”

3.2 Processo de recolha de dados

O questionário “O b-Learning num contexto de aprendizagem ao longo da vida” foi implementado através da ferramenta *online google docs* e divulgado através das listas de contatos dos formandos enviadas pelas empresas que desenvolveram e implementaram os cursos. Posteriormente, foram enviadas duas mensagens de apelo à participação no preenchimento do questionário. O questionário foi disponibilizado a 4 de Dezembro de 2011, sendo a primeira resposta desse dia e a última a 17 de Janeiro de 2012.

Foram incluídas na sua maioria questões de resposta fechada (25 em 27) e apenas duas questões de resposta aberta, com o objetivo de “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtidas pelas outras variáveis” (Hill & Hill, 2009). Para as questões compreendidas entre a 9 e a 19 foi utilizada uma escala tipo Likert (questões 9 a 16: 1.Discordo totalmente;...5. Concordo totalmente; questões 17 a 19: 1.sem importância;...5. Indispensáveis.).

O questionário foi estruturado da seguinte forma:

- i. Caracterização dos participantes
- ii. Conhecimento e utilização das ferramentas Web 2.0 (antes e depois da frequência do curso)

- iii. Fatores que contribuíram para a frequência do curso
- iv. Opinião dos participantes sobre a modalidade de formação *b-Learning*
- v. Qual (ais) a(s) mais valia(s) identificada(s) através da participação no curso
- vi. Opinião dos participantes sobre a continuidade desta tipologia de ações, enquanto iniciativa da Comissão Europeia

3.3 A amostra

O universo de estudo era constituído por um total de 291 docentes, os quais participaram em cursos na modalidade *b-Learning*, realizados no âmbito da Parceria de Gestão estabelecida entre o Governo Português e a Comissão Europeia e como referido anteriormente aos quais foi enviada uma mensagem de correio eletrónico, a qual permitia o acesso ao questionário. Considerando que o nosso plano de investigação é conduzido pelo estudo de caso único situacional em que se estuda um acontecimento da perspetiva de quem nele participou (Coutinho, C., 2011), ou seja, a realização dos cursos em *b-Learning* na perspetiva dos professores enquanto formandos, a amostra definida foi intencional, correspondendo à taxa de retorno de respostas ao questionário. Do total das mensagens enviadas obtivemos 121 respostas, isto é uma taxa de retorno de 42%, a qual consideramos representativa do universo dos professores que participaram no curso, uma vez que o número recomendado para o *survey* é de 100 observações para grupos de grandes dimensões (Coutinho, C., 2011).

Importa referir que perante o problema de falta de respostas em algumas questões, optámos por utilizar apenas dados genuínos, isto é, contabilizar apenas as respostas. Embora se apresente como desvantagem nesta opção a variação da amostra de questão para questão, consideramos que a vantagem se sobrepõe à desvantagem uma vez que no caso das questões fechadas (que nos permitem obter informação quantitativa) o número mínimo obtido foi de 113 respostas. Considerámos, ainda, assim, importante referir o número de respostas omissas (face ao número de questionários recebidos) em cada uma das questões tratadas, pelo que a seguir às tabelas de frequência encontramos sempre essa informação.

Como refere Stake (1995), citado por Coutinho e Chaves (2002) não podemos esquecer que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”, muito embora a investigação possa sugerir “*pistas para a investigação futura*: cada caso estudado é único em certos aspetos. Mas cada caso tem decerto aspetos comuns com outros casos” (Coutinho & Chaves, 2002). De seguida efetuaremos a caracterização da amostra, ilustrando os resultados através da utilização de tabelas de frequência. A frequência representa o número de sujeitos numa determinada categoria, ou seja, o número em que uma variável assume esse valor, também denominada de frequência absoluta. A percentagem “representa a porção de cada categoria no total da amostra num valor que vai de 0% a 100%” (Coutinho, 2011, p.134), também denominada frequência relativa.

3.3.1 Caracterização da Amostra

Região

A amostra divide-se por sete regiões: 26% do Norte, 25% do Centro e 23% de Lisboa e Vale do Tejo, que são as regiões mais representadas, depois 13% do Alentejo, 7% do Algarve e 5% dos Açores, observando-se ainda um caso (1%) da Madeira.

	Frequência	Percentagem
Norte	31	26
Centro	30	25
LVT	28	23
Alentejo	16	13
Algarve	9	7
Região Autónoma dos Açores	6	5
Região Autónoma da Madeira	1	1
Total	121	100

Tabela 4 - Distribuição geográfica dos participantes

Idade

A faixa etária mais representada na amostra é a que compreende os 41-50 anos, com 38%, seguida da classe que compreende os 30-40 anos, com 37%. A classe mais de 50 anos representa 21% da amostra e a menos de 30 anos apenas 4%.

	Frequência	Percentagem
Menos de 30 anos	5	4
30-40 anos	45	37
41-50 anos	46	38
Mais de 50 anos	25	21
Total	121	100

Tabela 5 - Distribuição etária dos participantes

Sexo

Dos docentes que participaram no questionário, 69% são do sexo feminino, 31% do sexo masculino.

	Frequência	Porcentagem
Masculino	37	31
Feminino	81	69
Total	118	100

Verificam-se 3 respostas omissas, que correspondem a 2,5% da amostra.

Tabela 6 - Distribuição dos participantes por sexo

Nível de Ensino Ministrado

Quanto ao ensino ministrado, 37% dos docentes pertencem ao Ensino Secundário, 21% ao 3.º Ciclo Ensino Básico, 17% ao Ensino profissional, sendo que com o valor de 7% surgem representadas três níveis de ensino: 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Superior. Na opção Outras são, ainda, indicadas Formação por 3% e um elemento da amostra (1%) responde Educação Especial.

	Frequência	Porcentagem
1º Ciclo Ensino Básico	8	7
2º Ciclo Ensino Básico	8	7
3º Ciclo Ensino Básico	24	21
Ensino Secundário	42	37
Ensino Profissional	19	17
Ensino Superior	8	7
Formação	3	3
Educação Especial	1	1
Total	113	100

Verificam-se 8 respostas omissas, que correspondem a 6,6% da amostra.

Tabela 7 - Distribuição dos participantes por nível de ensino ministrado

Capítulo IV – Apresentação, análise e Discussão dos Resultados

4.1 Tratamento de dados

Os dados foram introduzidos, tratados e analisados, com recurso ao programa estatístico SPSS versão 18 (Statistical Package for the Social Sciences). Em termos estatísticos com o objetivo de descrever a amostra e as variáveis tratámos os dados numa perspetiva descritiva. Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, para as variáveis das várias escalas, também as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes. As variáveis medidas em escala de Likert foram analisadas através das categorias apresentadas. Para as variáveis da escala de medida, apresentam-se alguns dados significantes, como:

- Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 5, um valor superior a 3 é superior à média da escala).
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- Os valores mínimos e máximos observados.

4.2 Apresentação dos resultados

Foi a primeira vez que frequentou um curso *on-line*?

	Frequência	Porcentagem
Não	67	56
Sim	53	44
Total	120	100

Verifica-se 1 resposta omissa, que corresponde a 0,8% da amostra.

Tabela 8 – Participação dos docentes em cursos na modalidade *online*

Dos docentes inquiridos, 44% participaram pela primeira vez num curso *online*.

Antes de frequentar o curso como avalia o seu conhecimento em termos de utilização das ferramentas Web 2.0?

	Frequência	Porcentagem
Muito fracos	3	3
Fracos	18	15
Razoáveis	58	48
Bons	37	31
Excelentes	4	3
Total	120	100

Verifica-se 1 resposta omissa, que corresponde a 0,8% da amostra.

Tabela 9 - Avaliação dos conhecimentos dos participantes em termos de utilização das ferramentas Web 2.0

No que concerne à avaliação dos conhecimentos em termos de utilização das ferramentas Web 2.0, antes de frequentar o curso, é de razoáveis para 48%, bons para 31%, fracos para 15%, sendo que as respostas extremas: excelentes e muito fracos são dadas por 3% da amostra respetivamente.

Antes de frequentar o curso já utilizava as ferramentas Web 2.0, a nível pessoal?

	Frequência	Percentagem
Não	21	18
Sim	98	82
Total	119	100

Verificam-se 2 respostas omissas, que correspondem a 1,7% da amostra.

Tabela 10 - Utilização das ferramentas Web 2.0 a nível pessoal antes da frequência do curso

Dos participantes no inquérito, 82% já utilizava as ferramentas Web 2.0, a nível pessoal, antes de frequentar o curso.

Antes de frequentar o curso já utilizava as ferramentas Web 2.0 com os alunos?

	Frequência	Percentagem
Não	58	49
Sim	61	51
Total	119	100

Verificam-se 2 respostas omissas, que correspondem a 1,7% da amostra.

Tabela 11 -Utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos antes da frequência do curso

Dos docentes que responderam ao inquérito, 51% já utilizava as ferramentas Web 2.0, com os alunos, antes de frequentar o curso.

O que o(a) motivou a participar no curso?

	Frequência	Percentagem
Atualização/aquisição de conhecimentos	51	43
Exploração de novas ferramentas de aprendizagem	29	24
Trocar conhecimentos/experiências com os seus pares	13	11
A modalidade do curso (b-Learning)	26	22
Um pouco de todas	1	1
Total	120	100

Verifica-se 1 resposta omissa, que corresponde a 0,8% da amostra.

Tabela 12 - Motivações para a frequência do curso

Como podemos verificar, a motivação principal é a Atualização/aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos por 43%, seguida da Exploração de novas ferramentas de aprendizagem por 24% e A modalidade do curso (*b-Learning*) por 22%. A opção A possibilidade de trocar conhecimentos/experiências com os seus pares é assinalada por 11% e um elemento (1%) responde “um pouco de todas”.

Opinião dos docentes sobre a modalidade de formação *b-Learning* (questões 10 a 16)

Tabela de frequência de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10. A modalidade do curso (b-Learning) foi determinante para a sua inscrição	2	2%	8	7%	10	9%	39	33%	59	50%
11. Considera que a modalidade b-Learning foi a mais adequada tendo em conta os destinatários (professores)?	1	1%	4	3%	12	10%	46	39%	56	47%
12. A modalidade b-Learning é a mais indicada no âmbito da aprendizagem ao longo da vida porque permite maior flexibilidade temporal e espacial			1	1%	9	8%	39	33%	70	59%
13. A modalidade b-Learning exige mais esforço de aprendizagem do que a modalidade presencial	9	8%	21	18%	37	31%	36	30%	16	13%
14. O curso em b-Learning permitiu explorar as ferramentas Web 2.0	3	3%	2	2%	16	13%	48	40%	50	42%
15. O curso em b-Learning permitiu conciliar aprendizagem com a actividade profissional	1	1%	2	2%	8	7%	47	39%	62	52%
16. O curso em b-Learning permitiu reduzir custos (ex.: deslocação)			1	1%	7	6%	29	24%	83	69%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; ...; 5- Concordo totalmente.

Tabela 13 - Opinião dos docentes sobre a modalidade *b-Learning*

Ilustra-se graficamente a distribuição das respostas:

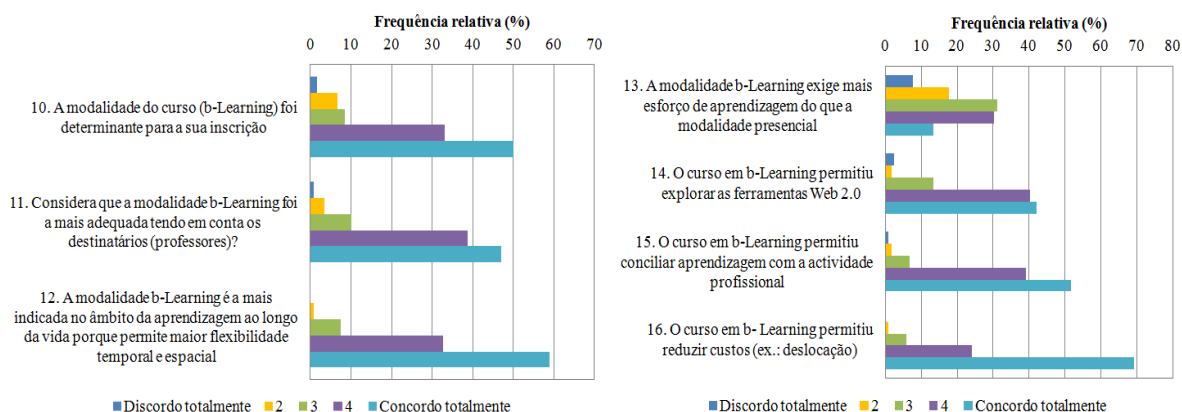


Gráfico 1 - Opinião dos docentes sobre a modalidade b-Learning

Para as várias questões, a grande maioria das respostas são concordo (categoria 4) ou concordo totalmente, exceto para a questão “13. A modalidade *b-Learning* exige mais esforço de aprendizagem do que a modalidade presencial”, em que predominam a resposta intermédia da escala e concordo (categoria 4).

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.

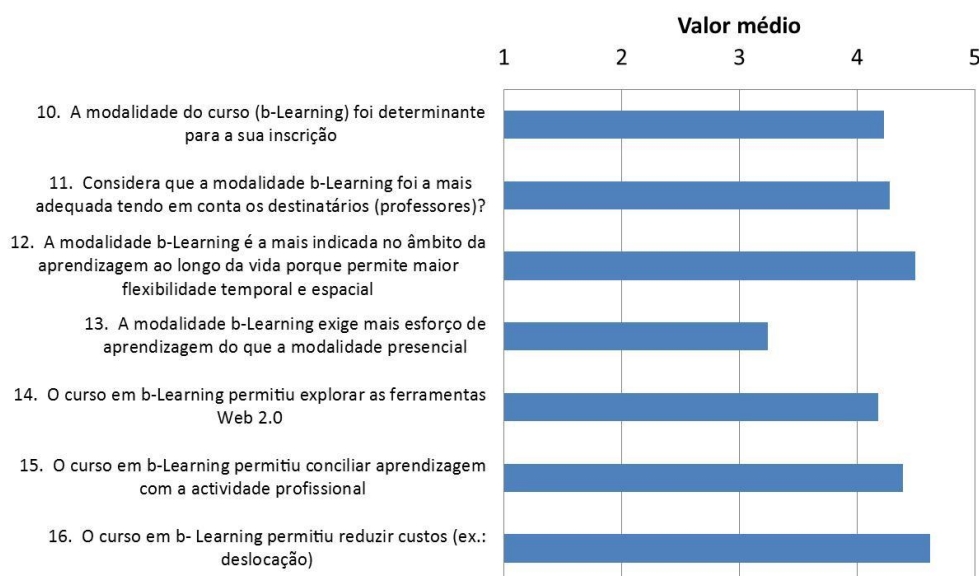


Gráfico 2 - Valor médio observado nas questões 10 a 16

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. A concordância é, em média, bastante elevada para as várias afirmações, superior para “16. O curso em *b-Learning* permitiu reduzir custos (ex.: deslocação)” e “12. A modalidade *b-Learning* é a mais indicada no âmbito da aprendizagem ao longo da vida porque permite maior flexibilidade temporal e espacial”, seguidas de “15. O curso em *b-Learning* permitiu conciliar aprendizagem com a atividade profissional” e depois de “11. Considera que a modalidade *b-Learning* foi a mais adequada tendo em conta os destinatários (professores)?”, “10. A modalidade do curso (*b-Learning*) foi determinante para a sua inscrição” e “14. O curso em *b-Learning* permitiu explorar as ferramentas Web 2.0”, a concordância é, em média, intermédia com a afirmação “13. A modalidade *b-Learning* exige mais esforço de aprendizagem do que a modalidade presencial”.

Importância atribuída pelos docentes às sessões presenciais, sessões síncronas e assíncronas (questões 17 a 19)

Tabela de frequência de respostas

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
17. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões presenciais neste tipo de formação?	3	3%	10	8%	16	13%	48	40%	42	35%
18. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões síncronas (chat, skype, etc)?	1	1%	5	4%	20	17%	54	46%	38	32%
19. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões assíncronas (fóruns, etc)?			5	4%	17	14%	57	48%	40	34%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Sem importância; ...; 5- Indispensáveis.

Tabela 14- Importância atribuída pelos docentes às sessões presenciais, sessões síncronas e assíncronas

Ilustra-se graficamente a distribuição de respostas:

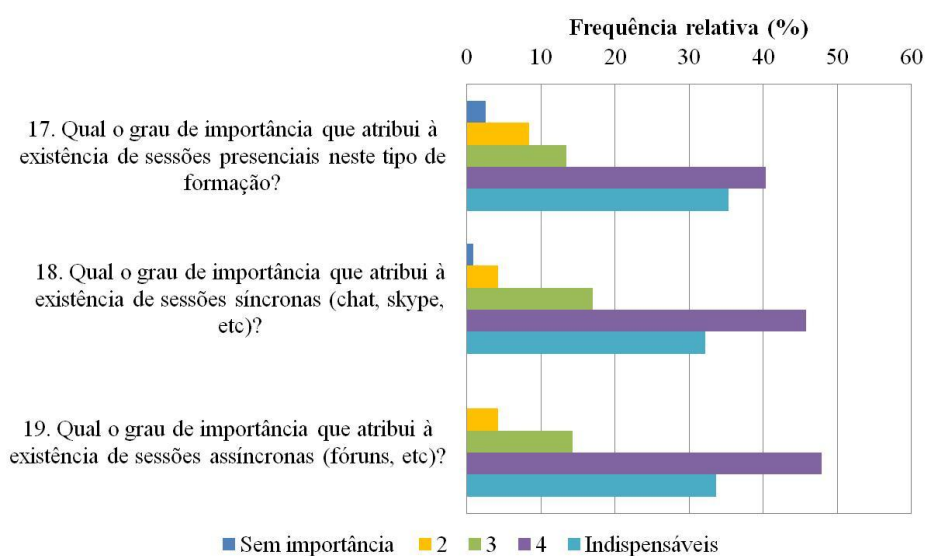


Gráfico 3 - Importância atribuída pelos docentes às sessões presenciais, sessões síncronas e assíncronas

Ilustram-se graficamente os valores médios observados.

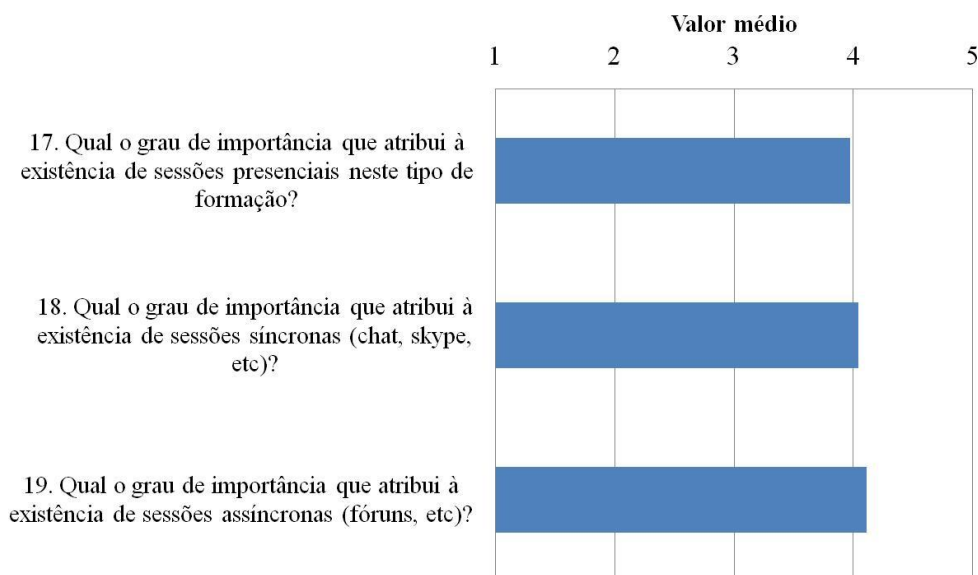


Gráfico 4 - Valor médio observado nas questões 17-19

Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, a importância é, em média, bastante elevada para as várias afirmações, ligeiramente superior para “19. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões assíncronas (fóruns, etc)?”, seguida de “18. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões síncronas (chat, skype, etc)?” e de “17. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões presenciais neste tipo de formação?”.

Como avalia o seu conhecimento em termos de utilização das ferramentas Web 2.0, depois de frequentar o curso?

	Frequência	Porcentagem
Muito fracos	0	0
Fracos	0	0
Razoáveis	37	31
Bons	74	62
Excelentes	8	7
Total	119	100

Verificam-se 2 respostas omissas, que correspondem a 1,7% da amostra.

Tabela 15 - Avaliação do conhecimento em termos de utilização das ferramentas Web 2.0 depois de frequentar o curso

A avaliação dos conhecimentos em termos de utilização das ferramentas Web 2.0, depois de frequentar o curso, é de bons por 62% e razoáveis por 31%, verificando-se ainda 7% de respostas excelentes.

A frequência do curso motivou–o(a) para a utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos?

	Frequência	Percentagem
Não	12	10
Sim	103	90
Total	115	100

Verificam-se 6 respostas omissas, que correspondem a 5,0% da amostra.

Tabela 16 - Motivação para utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos

Dos participantes no inquérito, 90% respondem afirmativamente a terem sido motivados para a utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos.

Depois de frequentar o curso já utilizou as ferramentas Web 2.0 com os alunos?

	Frequência	Percentagem
Não	20	17
Sim	100	83
Total	120	100

Verifica-se 1 resposta omissa, que corresponde a 0,8% da amostra.

Tabela 17 - Utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos depois de frequentar o curso

Dos inquiridos, 83% respondem afirmativamente a terem utilizado as ferramentas Web 2.0 com os alunos depois de frequentar o curso.

As ferramentas Web 2.0 utilizadas pelos docentes com os alunos (os que responderam afirmativamente à questão anterior)

Na amostra, são assinaladas várias combinações de respostas. Para poder isolar as opções mais assinaladas, apresenta-se a seguinte análise.

	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
Redes sociais (ex.: Facebook)	56	56%	44	44%
Escrita colaborativa (ex.:Google docs, Wikis)	47	47%	53	53%
Comunicação on line (ex.: Skype, Messenger)	57	57%	43	43%
Vídeo (ex. Youtube, Google vídeos)	33	33%	67	67%
Social bookmarking	92	92%	8	8%
Outra	82	82%	18	18%

Tabela 18 - Ferramentas Web 2.0 utilizadas pelos docentes com os alunos

Em termos gráficos:

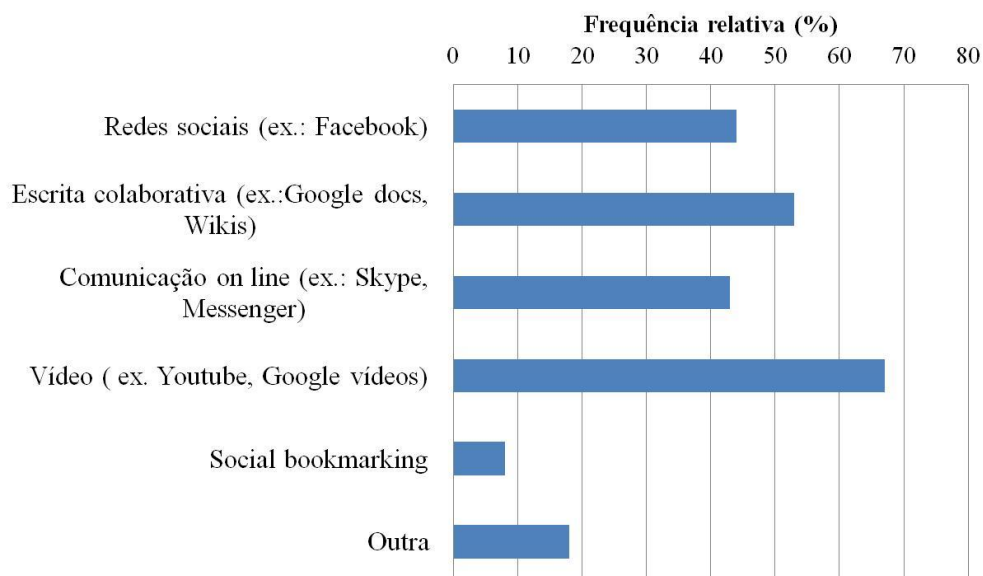


Gráfico 5 - Ferramentas Web 2.0 utilizadas pelos docentes com os alunos

Na subamostra dos que já utilizaram as ferramentas Web 2.0 com os alunos depois de frequentar o curso, 67% já utilizaram o Vídeo, 53% utilizaram a Escrita Colaborativa, 44% utilizaram as Redes Sociais, 43% utilizaram a Comunicação *on line*, 18% assinalam que já utilizaram Outra e 8% utilizaram *Social bookmarking*. Os que assinalaram outra como opção identificaram na sua maioria a Moodle e o Prezi.

A frequência do curso permitiu-lhe uma aproximação aos seus alunos, enquanto *digital learners*?

	Frequência	Percentagem
Não	27	23
Sim	89	77
Total	116	100

Verificam-se 5 respostas omissas, que correspondem a 4,1% da amostra.

Tabela 19 - A frequência do curso como fator de aproximação dos docentes aos alunos (*digital learners*)

Dos docentes que responderam a esta questão, 77% respondem afirmativamente a terem-se aproximado aos seus alunos, enquanto *digital learners*, após a frequência do curso.

Qual a maior dificuldade sentida enquanto formando do Curso em *b-Learning*?

Foram assinaladas várias combinações de respostas. Para poder isolar as opções mais assinaladas, apresenta-se a seguinte análise.

Tabela de frequências de respostas

	Não assinalado		Assinalado	
	N	%	N	%
Utilização de ferramentas Web 2.0	93	83%	19	17%
Temática abordada	87	78%	25	22%
Dificuldade de conciliar a formação com a actividade profissional	62	55%	50	45%
A modalidade de aprendizagem utilizada (b-Learning)	104	93%	8	7%
Outra	92	82%	20	18%

Tabela 20 - Dificuldades sentidas enquanto formando do curso em *b-Learning*

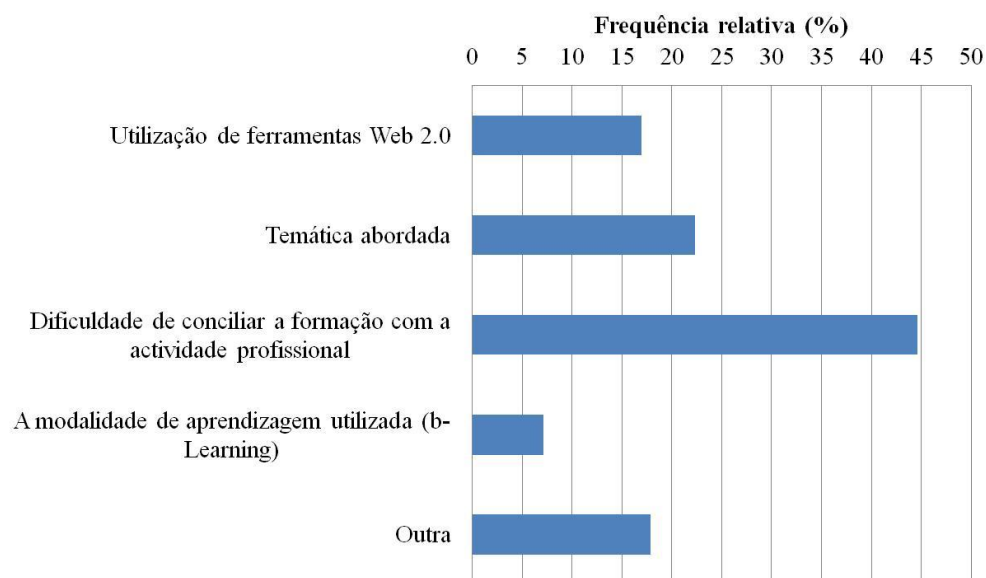


Gráfico 6 - Dificuldades sentidas enquanto formando do curso em *b-Learning*

Dos docentes que responderam a esta questão, 47% referiram ser a Dificuldade de conciliar a formação com a atividade profissional, 22% ser a Temática abordada e 17% ser a Utilização de ferramentas Web 2.0, 7% referiram A modalidade de aprendizagem utilizada (*b-Learning*) e 18% referiram Outra. As dificuldades identificadas como outra, na sua maioria foram associadas ao fator tempo.

Qual a mais-valia identificada encontrada através da frequência deste curso?

As respostas a esta questão encontram-se no anexo 3, contudo, da sua análise é possível verificar que para muitos docentes o curso traduziu-se em mais do que uma mais-valia. Da leitura das respostas à questão, é possível classificá-las nas seguintes categorias principais:

- Atualização/aprofundamento de conhecimentos sobre a União Europeia;
- A utilização de novas ferramentas de aprendizagem e de ensino, com particular destaque para as ferramentas Web 2.0;
- Aprendizagem/Partilha entre pares;

- A modalidade da formação em *b-Learning*, com particular destaque para a poupança nos custos, flexibilidade temporal, conciliação entre a vida pessoal e profissional, autonomia do formando.
- Aprendizagem ao longo da vida

Na sua opinião a Comissão Europeia deveria continuar a apostar nesta modalidade de formação para os professores?

	Frequência	Percentagem
Não	1	1
Sim	118	99
Total	119	100

Verificam-se 2 respostas omissas, que correspondem a 1,7% da amostra.

Tabela 21 - Opinião dos docentes sobre a continuidade da formação na modalidade *b-learning*, promovidas pela Comissão Europeia

Dos 119 docentes que responderam à questão, 99% consideram que a Comissão Europeia deveria continuar a apostar nesta modalidade de formação para os professores.

Identifique as razões que o(a) levaram a responder de forma positiva ou negativa à pergunta 27.

As respostas a esta questão encontram-se no anexo 3. Importa referir que embora as respostas sejam consonantes com as respostas à pergunta “Qual a mais-valia identificada encontrada através da frequência deste curso?”, os professores justificam a continuidade dos cursos, dando particular ênfase, à aprendizagem ao longo da vida no âmbito da carreira docente, à modalidade de formação em *b-Learning* como sendo a que melhor se coaduna com os seus interesses e à necessidade de atualização de competências/conhecimentos dos docentes no âmbito das temáticas europeias e no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente as ferramentas Web 2.0.

A fundamentação utilizada pelo elemento que respondeu negativamente à questão evidencia uma das desvantagens deste tipo de perguntas, a perguntas aberta,

elencado por Hill e Hill, uma vez que obriga a uma interpretação da resposta. Para o/a docente a continuidade destes cursos apenas fará sentido no quadro da formação não formal, justificando a resposta pela qualidade da resposta que terá obtido no fórum de discussão.

4.3 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados, tendo presente os objetivos estabelecidos, é realizada à luz da literatura existente, das disposições da União Europeia sobre a aprendizagem ao longo da vida e a atualização de competências, bem como da observação da investigadora sobre os cursos para professores que a instituição em que colabora desenvolve.

Considerando a vasta experiência da instituição, promotora dos cursos em *b-Learning*, na conceção, planeamento e organização da formação para professores em regime presencial, foi nosso objetivo verificar junto dos participantes qual a motivação principal para a frequência dos cursos nesta metodologia. Foi interessante constatar que a população inquirida continua a identificar como motivação principal a atualização/aquisição de conhecimentos. A exploração de novas ferramentas de aprendizagem foi a segunda opção e a modalidade do curso (*b-Learning*) a terceira. A motivação principal, no nosso entendimento, resulta da necessidade que os professores têm de aprofundar conhecimentos em áreas que estão em constante mutação, que sofreram profundas alterações, e /ou que ganharam particular relevância nos últimos anos, recorde-se que as temáticas dos cursos incidiram sobre as temáticas da “Europa da Cidadania, da Criatividade e da Inovação”, “Afirmação da UE no Mundo”, “Recuperação Económica e Financeira e por Uma ECO-Europa”. O nosso entendimento é confirmado pelas respostas às questões de tipologia aberta 26 e 28 das quais salientamos:

*o conhecimento sobre a UE continua a ser escasso apesar da imensa informação existente;
os temas associados à UE estão incluídos no currículo escolar*

as temáticas europeias são fundamentais, nomeadamente no meu caso, enquanto professora de História (...)

durante o curso foi notório que a temática abordada era nova para a maioria das pessoas. Através deste tipo e forma de formar professores e formadores, a Comissão permite que a população em geral, nomeadamente a que vai beneficiar posteriormente da aprendizagem que foi adquirida pelo professor/formador, se envolva, participe e promova debates (...) sobre a temática da UE.

A instituição promotora dos cursos ao propor à Comissão Europeia a modalidade *b-Learning* procurou por um lado, ir de encontro às necessidades identificadas pela apropriada Comissão ao nível do desenvolvimento de competências e aperfeiçoamento contínuo dos docentes numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, por outro, disponibilizar uma modalidade que permitisse maior flexibilidade na aprendizagem aos docentes que se deparam com agendas sobrecarregadas.

A modalidade *blended learning* reúne as vantagens do *e-Learning* eliminando a desvantagem da ausência total de contato face-a-face, o que para muitos aprendentes é crucial. Quando questionados, quer através das perguntas abertas, quer através das perguntas fechadas, sobre a modalidade *blended*, os professores mostraram-se bastante recetivos, com particular destaque para a “facilidade que proporciona aos alunos adultos com múltiplas responsabilidades, permitindo conciliar mais facilmente não só as suas responsabilidades escolares, mas também a vida familiar e trabalho” (Lloyd-Smith, 2010). Como observámos na análise estatística a média de concordância observada foi bastante elevada (na escala de 1 a 5, a média registou-se acima dos 4) para o facto de permitir reduzir custos (ex: deslocação), ser a modalidade mais indicada no âmbito da aprendizagem ao longo da vida porque permite maior flexibilidade temporal e espacial, permitir conciliar aprendizagem com a atividade profissional, sendo a mais adequada tendo em conta os professores, determinante para a inscrição no curso e pelo facto de permitir explorar as ferramentas Web 2.0. O valor menor de concordância (3,24) foi obtido na afirmação “A modalidade *b-Learning* exige mais esforço de aprendizagem do que a modalidade presencial”. É nosso entendimento que o *Blended Learning* pode ter um papel decisivo na motivação dos professores para a aquisição de novas competências e estratégias que lhes permitam, motivar os próprios alunos para a aprendizagem.

Quer sejam apelidados de *digital learners* (Prensky, 2001) ou de *New Millenium Learners* (Pedró, 2007), para a geração presente e futura de alunos a denominada revolução digital não existe porque cresceram e sempre viveram numa sociedade em que as tecnologias e formas de comunicar digitais são intrínsecas. Nesta sequência, e perante a existência de uma crescente incoerência entre as ferramentas e métodos utilizados nas aulas e os que são utilizados pelos jovens e pela sociedade em geral (Siemens, 2008) obriga a que os professores tenham que utilizar novas estratégias para atrair o interesse e atenção dos alunos, o que pressupõe o desenvolvimento de abordagens criativas. (Simplicio 2000, citado por Ferrari, Cachia e Punie, nd).

A utilização do que Tim O'Reilly designou por Web 2.0 pode constituir um contributo positivo para captar a atenção dos alunos e aumentar a sua motivação para a aprendizagem. Galán (2011) identifica como o principal problema para os professores que pretendem introduzir as redes sociais e a Web 2.0 na sala de aula a sua própria formação. Nesse sentido, foi interessante verificar que 77% dos professores que responderam ao questionário consideraram que a frequência do curso lhes permitiu uma aproximação aos seus alunos, identificados como *digital learners*. Como referiu um dos professores quando questionado sobre as mais - valias do curso:

Foi fantástico experimentar as novas ferramentas e poder contar com uma formadora sempre presente e pronta a tirar as nossas dúvidas. Envolver os alunos nas novas tecnologias ao nível da escola foi outra mais-valia que considero soberba. Todos os alunos são de opinião que dominam as ferramentas Web, mas quando os confrontamos com novas têm algumas dificuldades e por vezes até se sentem renitentes a tentar. Assim foi possível ampliar os conhecimentos de todos. Alunos e professores. A temática Europeia e o meio ambiente foram temas ótimos para explorar.

Merece, ainda, referência o facto de quando questionados sobre os seus conhecimentos em termos de utilização das ferramentas Web 2.0 depois de frequentarem o curso, deixar de existir docentes a classificar os seus conhecimentos como muito fracos ou fracos (antes de frequentarem o curso a classificação obtida corresponde a 2,5% para muito fracos e 15% fracos), e a classificação de bons e excelentes duplicar os seus valores – as percentagens atingidas para estes dois itens antes de frequentarem os curso foram de 30,8% para bons e 3,3% para excelentes, depois de frequentarem o curso a classificação de bons elevou-se para 62,2% e a de

excelentes para 6,7%. Resultado positivo verificou-se, também, ao nível da utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos, uma vez que antes de frequentarem o curso a percentagem de professores que as utilizava representava 51,3% passando para 83,3% depois da frequência do curso. Verificamos, assim resultados significativos de aprendizagem em termos de conhecimento das ferramentas Web 2.0, bem como da sua utilização pelos docentes com os alunos.

Como defendem Redecker Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari e Punie (2009) a “abordagem 2.0 contribui para a motivação, participação e reflexão, capacitando os aprendentes para desenvolver competências de aprendizagem auto-dirigidas, ajudando a reconhecer o potencial de cada um”, sendo que no âmbito da utilização das ferramentas sociais surgem novas formas de aprendizagem fora do ensino formal que têm um impacto benéfico na educação formal (Redecker et al, 2011) o que nos leva a concluir que utilização das ferramentas Web 2.0 traz benefícios quer ao nível da docência, quer ao nível da aprendizagem dos alunos.

Por fim, uma menção objetivo geral que norteia a nossa investigação, isto é, verificar se os cursos foram considerados pelos professores uma mais-valia, a fim de se propor a sua continuidade à Comissão Europeia. Partindo da análise efetuada anteriormente e da análise às questões 27 (Na sua opinião a Comissão Europeia deveria continuar a apostar nesta modalidade de formação para os professores?) e 28 (Identifique as razões que o(a) levaram a responder de forma positiva ou negativa à pergunta 27) de natureza quantitativa e qualitativa respetivamente, apresentam-se a nosso ver evidências que a sua continuidade é desejável. Recorde-se de que dos 119 professores (uma vez que da amostra verificaram-se duas respostas omissas) que responderam à questão 27, 118 consideraram que a Comissão Europeia deveria continuar a apostar nesta modalidade de formação. Das justificações obtidas a esta questão, elencamos duas que justificam a continuidade assim:

Considerarei muito positivo o saldo final desta modalidade de formação quer pela partilha com os pares, quer pelo bom nível da informação apresentada relativamente a uma temática fundamental da nossa história, bem como pela utilização das ferramentas Web 2.0, campo onde ainda não me sentia à vontade.

Porque a formação principalmente nesta área é crucial para formação de cidadãos digitalmente cultos e só se consegue esta meta se os professores forem também eles

utilizadores e conhecedores das hipóteses dadas por este tipo de comunicação. Deve partir dos professores a sua ambição por novos caminhos, mas se não houver quem estimule (através de formações deste âmbito) é difícil o professor fazê-lo sozinho.

Em termos de resultados, tendo em consideração os professores que participaram nos cursos, podemos concluir que foram atingidos os objetivos propostos, e que nessa perspetiva a continuidade é justificada. Contudo, conforme referência no anexo I a questão menos bem-sucedida e que embora não seja objeto de estudo da nossa investigação reside na elevada taxa de abandono que se verificou e já foi objeto de análise por parte da avaliação externa independente, o que na nossa opinião merece uma reflexão ao nível do *design* instrucional, não colocando em causa a sua continuidade.

4.4 Limitações do estudo

No âmbito o estudo efetuado encontrámos algumas limitações que condicionaram os resultados obtidos. As limitações prenderam-se por um lado, com a dificuldade em obter respostas dos professores ao questionário, mesmo com o reforço de mensagens a solicitar, posteriormente, o seu preenchimento, por outro, a subjetividade no tratamento das questões de resposta aberta, uma vez que não existia, como recomenda Quivy, mais do que um investigador para o efeito.

Conclusão

A investigação desenvolvida conduz-nos a considerar a realização dos cursos em *b-Learning* como uma ação merecedora de continuidade.

Esta conclusão é sustentada quer pelo enquadramento teórico da investigação quer pela análise, tratamento e discussão de resultados que tivemos oportunidade de apresentar.

No âmbito das correntes de opinião que se sustentam na educação e da formação para alterar as tendências vertiginosas de declínio quer ao nível económico, quer ao nível social na Europa, assistimos a que grande parte do ónus de inverter a situação se centre na profissão docente. Sociedades multiculturais, problemas económicos e sociais crescentes nas famílias portuguesas, novos aprendentes, novas ferramentas ao dispor da aprendizagem constituem alguns ingredientes da panóplia de desafios com os quais os docentes têm de lidar. Como tivemos possibilidade de verificar as políticas europeias têm vindo a atribuir importância crescente à formação inicial e contínua dos docentes, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, partilhamos quer do ênfase que a União Europeia atribui atualmente à ALV, enquanto uma das respostas possíveis à situação crítica que se vive na Europa, quer do entendimento de Jacques Delors, que lhe atribui importância crucial porque permite dotar os seres humanos de competências que lhes permitirão viver uma vida profícua e enfrentar quaisquer desafios ao longo do caminho (Delors, J., citado por Ouane, 2011). E, neste momento, os desafios são muitos a enfrentar pelos docentes, o que justifica a aposta na realização de formações que lhes permitam a aquisição de competências para transformar na sua matéria-prima (que são os alunos), o insucesso em sucesso, a desmotivação em motivação, o distanciamento em aproximação, etc. As políticas europeias e nacionais devem seguir essa linha motivando os professores a serem eles próprios aprendentes contínuos de forma a conseguirem fazer face aos desafios que a sociedade atual nos coloca, nomeadamente, perante as novas formas de produção de conhecimento, facilitada pela implementação das tecnologias Web 2.0 (Attwell, n.d). Iniciativas da Comissão Europeia neste domínio são meritórias porque dão corpo às suas preocupações e transformam a teoria em prática.

No âmbito da análise estatística efetuada os resultados foram bastante encorajadores sobre as mais-valias encontradas através da participação nos cursos as quais podemos resumir através das respostas obtidas à questão 26 (a qual solicitava para identificar as mais-valias encontradas neste tipo de formação): atualização/aprofundamento de conhecimentos sobre a União Europeia; a utilização de novas ferramentas de aprendizagem e de ensino, com particular destaque para as ferramentas Web 2.0; aprendizagem/partilha entre pares; a modalidade da formação em *b-Learning*, com particular destaque para a poupança nos custos, flexibilidade temporal, conciliação entre a vida pessoal e profissional, autonomia do formando e a aprendizagem ao longo da vida.

Partindo dos resultados obtidos, podemos avançar com o efeito de dupla motivação que os cursos proporcionaram. Os professores sentiram-se confiantes na utilização das ferramentas Web 2.0 e com motivação para a sua utilização com os seus alunos. O facto de lhes ter permitido, também, uma aproximação aos alunos enquanto *digital learners*, motivará os professores a atualizarem, de forma contínua, os seus conhecimentos na área. O efeito Web 2.0 não se esgota na simples utilização das ferramentas, uma vez que, como refere Alexander (2006), o componente que se destacou neste movimento foi o *software* social, o permite aos professores uma aprendizagem colaborativa com os seus pares, construindo e partilhando conhecimento. Como defende Carneiro (2009) “aquilo que cada um de nós tem de mais valioso é o seu capital social (redes relacionais que nos permitem aprender uns com os outros, alimentadas e nutridas numa dinâmica inter relacional contínua e ao longo da vida)(p.9)”.

Da análise efetuada e tendo presente o objetivo principal da presente dissertação, é nosso entendimento que os cursos constituíram uma mais-valia para os professores porque permitiram:

- O conhecimento/aprofundamento de questões importantes da atualidade europeia e internacional;
- O conhecimento e utilização de novas ferramentas que podem contribuir para melhorar e inovar as práticas pedagógicas na abordagem dos conteúdos programáticos dos curricula, promovendo a motivação dos alunos para a sua aprendizagem;

- Redução do gap entre alunos e professores no que concerne à utilização das tecnologias de informação e comunicação;

- A partilha entre pares de preocupações e abordagens distintas para resolução de dificuldades comuns;

- Incentivo à aprendizagem ao longo da vida, decorrente da experiência positiva em que a formação se traduziu.

No contexto das formações em *b-Learning* desenvolvidas no quadro da Parceria de Gestão estabelecida entre o Governo Português e a Comissão Europeia consideramos ser oportuno realizar uma investigação futura que se centre na relação custo-benefício.

A investigação proposta deverá incluir, por um lado, a auscultação dos alunos que indiretamente são abrangidos pela formação dos seus docentes, na qualidade de beneficiários do processo formativo, por outro, permitir evidenciar que os professores, para além da função de educadores, mediadores e formadores, são também, por excelência, multiplicadores de informação e de boas práticas, o que leva a que a formação proporcionada aos docentes não se esgote no docente, tendo também implicações nas aprendizagens dos discentes. Partindo destes pressupostos, a análise a efetuar deverá determinar se do ponto de vista económico as formações em *b-Learning* proporcionadas aos docentes terão uma relação custo-benefício compensadora.

Referências Bibliográficas

- Alexander, B. (2006, março/abril). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2. pp.32–44
- Attwell, G. (n.d.). *Web 2.0 and the changing ways we are using computers for learning: what are the implications for pedagogy and curriculum?* Recuperado a 9 de novembro de 2011. <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf>
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas Educativas, Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, 2005, pp. 125-143
- Aspin, D. & Chapman, J. (2001, 3-5 julho). *Lifelong learning: concepts, theories and values*. Paper apresentado na SCUTREA, 31st Annual Conference, University of East London, Reino Unido.
- Aspin, D. & Chapman, J. (2012). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. In Aspin, D.N.; Chapman, J.; Evans, K.; Bagnall, R. (Eds.). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbooks of Education. Volume 6. Londres e Nova Iorque: Springer.
- Bayne, S., & Ross, J. (2007, dezembro). *The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition*. Paper apresentado na Annual Conference of the Society for Research into Higher Education. Recuperado em 20 dezembro 2011 http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf
- Bechara, J. & Haguenauer, C. (2007, Setembro 2-5). *Revisitando a fundamentação pedagógica dos modelos educacionais a distância mediados pela tecnologia*. Paper apresentado no 13º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Ensino a Distância, Curitiba, Brasil.
- Bzuneck, J. A. (n.d.). As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes; 116-133.

- Caetano, L. (2005). Abandono Escolar: repercursões sócio-económicas na região centro. Algumas reflexões. *Finisterra*, XL(79), 163-176.
- Carneiro, R. (2006). Novo conhecimento, nova aprendizagem e criação de valor (o fio de Ariana). *E-learning Papers*. Recuperado em 15 dezembro 2011 <http://www.elearningpapers.eu/sv/node/3188>
- Carneiro, R. (2006). Motivating School Teachers to Learn: can ICT add value?. *European Journal of Education*, Vol. 41, Nos 3/4. Recuperado em 9 de novembro 2011 www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/328243.PDF
- Carneiro, R. (2009). Prefácio. In Associação Industrial Portuguesa (Ed.). *Creative Learning. Innovation Market Place* (pp.8-11).
- Cheallaigh, M. (2001). Lifelong learning - *How the paradigm has changed in the 1990s*. Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). Training in Europe Second report on vocational training research in Europe. Cedefop Reference series
- Comissão Europeia (2006). *The history of European cooperation in education and training Europe in the making — an example*. Luxemburgo: Bruxelas: Comunidades Europeias
- Cohen, E., & Nycz, M. (2006). Learning objects e-learning: An informing science perspective. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2, 23-24. Recuperado em 9 março 2012 <http://www.ijkl.org/Volume2/v2p023-034Cohen32.pdf>
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teacher Career in a Era of Lifelong learning*. OECD, Education Working Papers, Nº 2.
- Correia, C. & Tomé, I. (2007). *O que é o e-Learning. Modalidades de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa: Plátano Editora.
- Coutinho, C.P. & Chaves, J.H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1):221-244.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina

- Diaz, V., & Brown, M. (2010). *Blended learning: A report on the ELI focus session*. Recuperado a 9 março, 2012. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI80072.pdf>
- Faure, E. and others (1972). *Learning to Be*, Paris: UNESCO.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *ICT as a driver for Creative Learning and Innovative Teaching*. Contributions to Conference Proceedings. JRC Scientific and Technical Reports (EUR collection).
- Figel, I. (2005, 17 janeiro). *Europe needs Teachers*. ETUCE – European trade Union Committee for Education. Recuperado 9 novembro, 2011 http://etuce.homestead.com/publications2005/hearing_en_report.pdf
- Figueiredo, A. (2009). Estratégias e Modelos para a educação *Online*. In G. Miranda (Org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 33-55). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Fredriksson, U. (2003). Changes of Education Policies within European Union in the list of globalization, *European Educational Research Journal*, Volume 2, number 4.
- Galán, J.G (2001, Outubro). New Perspectives on Integrating Social Networking and Internet Communications in the Curriculum. *eLearning Papers*, 26.
- Gaspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 02, pp. 87-94.
- Hager, P. (2001). Lifelong Learning and the Contribution to the Informal Learning. In Kluwer Academic (eds). *International Handbook of Lifelong Learning*. Pp 79-92. Países Baixos: Kluwer Academic Publishers.
- Hall, A. (2007). *Vygotsky Goes Online: Learning Design from a Socio-cultural Perspective*, Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop 2007, 1(1). Recuperado a 10 janeiro 2012, <http://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/6>

- Harris, P., Connolly, J. & Feeney, L. (2009). Blended learning - overview & recommendations for implementation, *Industrial & Commercial Training*, 41(3), pp155-163.
- Hernández-Serrano, M. J. & Jones, B. (2010, setembro). Innovation, informational literacy and lifelong learning: creating a new culture. *eLearning Papers* N° 21, recuperado em 9 março 2012, <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media23706.pdf>
- Hill, M. M. & Hill, A. (2010). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hodges, C. (2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. *The Journal of Interactive Online Learning*. 2(3). Recuperado em 22 setembro 2011, <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.3.1.pdf>
- Institute of International and Social Studies (2006). Lifelong Learning in Europe: the Contribution of the Education System. Lifelong Learning: Patterns of Policy in Thirteen European Countries, LLL2010. *Commission's 6th Framework Research Programme*. Tallinn University.
- Jones-Kavalier, B.R. & Flannigan, S.L. (2006). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *EDUCAUSE Quarterly*, Vol. 29, No. 2, 2006, pp. 8-10. Recuperado 8, Março 2012, from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0621.pdf>
- Kákai, L., & Vető, B. (2009). Lifelong learning: its status and opportunities in Europe. *Poles Social Sciences Association*. Recuperado em 12 julho de 2011. http://www.rein-network.org/computeria/images/stories/doc/life_long_learning_final_eng.pdf
- Lima, J. & Capitão, Z. (2003). *O e-Learning e a estruturação de e-Conteúdos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Lima Santos, N. & Gomes, I. (2009). E-learning e ensino-formação: que novas práticas no processo de ensino-aprendizagem?. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- Lloyd-Smith, L. (2010). Exploring the Advantages of Blended Instruction at Community Colleges and Technical Schools, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol.6, nº2. Recuperado em 12 fevereiro, 2012 http://jolt.merlot.org/vol6no2/lloyd-smith_0610.htm
- Medel-Anonveva, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Mason, R. (2002). *Information and communication technologies in education and training*. Working Paper. Luxemburgo: Parlamento Europeu.
- McGrath, A., Mackey, J. & Davis, N. (2008). *Designing for authentic relationships, content and assessment in unpredictable learning contexts*. In *Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* Proceedings ascilite Melbourne 2008. Recuperado em 6 de setembro de 2010, <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/mcgrath.pdf>
- MacManus, R. & Porter, J. (2005). *Web 2.0 Design: Bootstrapping the Social Web*. Recuperado a 10 março 2012, http://www.digital-web.com/articles/web_2_for_designers
- Neville, V. & Bennett, S. (2004). Using self regulated learning to manage the discomfort of becoming fluent with information technology. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st. ASCILITE Conference* (pp. 697-700). Perth, 5-8 December. <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/neville.html>
- Nóvoa, A. (1998). *O lugar dos professores: terceiro excluído?*. Recuperado 15 março, 2012, de Repositório da Universidade de Lisboa, <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/686>
- Ouane, A. (2011). Evolution of and perspectives on lifelong learning. In Yang, J., and Valdés-Cotera, R. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Alemanha: UNESCO Institute for Lifelong Learning
- Pedró, F. (2006), *The New millennium learners. Challenging our Views on technology and learning*, OECD – CERI.

- Pinto, A. C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37-53, recuperado em 11 dezembro 2011 em http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/09_aprender_a_aprender.pdf
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 9(5). Recuperado em 11 de setembro, 2011, de <http://www.marcprensky.com>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Redecker, C. Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*, Final Report. JRC Scientific and Technical Reports (EUR collection).
- Redecker, C., Leis, M., Matthijs, L., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. JRC Scientific and Technical Reports (EUR collection)
- Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. G. Kirkman, Ed. 2002: Oxford University Press.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. & Bravo, S. (2011). *Defining e-learning inclusively*. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Siemens, G. (2008). *Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers*, ITFORUM. Recuperado em 6 de setembro de 2010 de, <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>
- Siemens, G. (2010). *Changing the system at national level*. Recuperado a 9 novembro, 2011, <http://www.connectivism.ca/?p=249>
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A White Paper: Achieving Success with Blended Learning*. Recuperado a 10 de março 2012, <http://facilitateadultlearning.pbworks.com/f/blendedlearning.pdf>

- Smith, M. K. (1996, 2001). *Lifelong learning, the encyclopedia of informal education*. Recuperado a 20 setembro, 2011 <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>
- Steffens, K. (2001). Self-regulation and computer based learning. *Anuario de Psicologia*. vol. 32, no 2, 77-94 Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.
- Tomé, I. (2009a). *As teorias desenvolvimentistas e os sistemas interactivos de comunicação*. Não publicado. Textos de apoio. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Tomé, I. (2009b). *O ensino-aprendizagem electrónico*. Não publicado. Textos de apoio. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Tzanavari, A. & Tapatsoulis, N. (2010). *Affective, interactive and cognitive methods for E-Learning design: creating an optimal education experience*. New York: IGI Global.
- UNESCO (2002). Open and Distance Learning Trends, Policy and Strategy Considerations. Recuperado a 6 de setembro de 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>
- União Europeia (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Recuperado a 6 de setembro de 2010 de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf
- WEIMER, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass, New York.
- World Bank (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank

Índice de Gráficos

Gráfico 2 - Valor médio observado nas questões 10 a 16.....	46
Gráfico 1 - Opinião dos docentes sobre a modalidade b-Learning.....	46
Gráfico 3 - Importância atribuída pelos docentes às sessões presenciais, sessões síncronas e assíncronas	48
Gráfico 4 - Valor médio observado nas questões 17-19	48
Gráfico 5 - Ferramentas Web 2.0 utilizadas pelos docentes com os alunos	51
Gráfico 6 - Dificuldades sentidas enquanto formando do curso em b-Learning ..	53

Índice de Figuras

Figura 1 - O papel das TIC nas futuras estratégias de aprendizagem, Redecker et al (2011).....	19
Figura 2 - Triângulo pedagógico de Houssaye, elaborado a partir de Bertain, JC, e al (2010) e Tzanavav & Tapatsoulis (2010)	26
Figura 3 - Versão resumida do Triângulo pedagógico de Houssaye, Tzanavari & Tapatsoulis (2010).....	27
Figura 4 - Relação entre a aprendizagem auto regulada e FITness (fluência em tecnologias de informação) para o ensino, adaptado de Neville e Bennett (2004)	30
Figura 5 - Variações dos programas em <i>Blended Learning</i> , Diaz & Brown (2010)	36

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Resumo das Caraterísticas dos <i>New Millenium Learners</i> , adaptado de Redecker <i>et al</i> (2009)	20
Tabela 2 - Diferenças entre a aprendizagem tradicional e a aprendizagem ao longo da vida, adaptado de World Bank (2003).....	25
Tabela 3- Modelos pedagógicos: modelo combinado e ensino à distância, adaptado de Figueiredo, 2009.	35
Tabela 4 - Distribuição geográfica dos participantes	40
Tabela 5 - Distribuição etária dos participantes	40
Tabela 6 - Distribuição dos participantes por sexo	41
Tabela 7 - Distribuição dos participantes por nível de ensino ministrado	41
Tabela 8 – Participação dos docentes nem cursos na modalidade online	43
Tabela 9 - Avaliação dos conhecimentos dos participantes em termos de utilização das ferramentas Web 2.0	43
Tabela 10 - Utilização das ferramentas Web 2.0 a nível pessoal antes da frequência do curso	44
Tabela 11 -Utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos antes da frequência do curso	44
Tabela 12 - Motivações para a frequência do curso.....	45
Tabela 13 - Opinião dos docentes sobre a modalidade <i>b-Learning</i>	45
Tabela 14- Importância atribuída pelos docentes às sessões presenciais, sessões síncronas e assíncronas	47
Tabela 15 - Avaliação do conhecimento em termos de utilização das ferramentas Web 2.0 depois de frequentar o curso	49
Tabela 16 - Motivação para utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos .	50

Tabela 17 - Utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos depois de frequentar o curso	50
Tabela 18 - Ferramentas Web 2.0 utilizadas pelos docentes com os alunos.....	51
Tabela 19 - A frequência do curso como fator de aproximação dos docentes aos alunos (digital learners)	52
Tabela 20 - Dificuldades sentidas enquanto formando do curso em b-Learning..	52
Tabela 21 - Opinião dos docentes sobre a continuidade da formação na modalidade b-learning, promovidas pela Comissão Europeia.....	54

ANEXOS

Anexo I – Parceria de Gestão

A estratégia de informação e comunicação da União Europeia assenta num conceito de complementaridade da ação entre as instituições comunitárias e os Estados-Membros.

À semelhança do que já acontecia com outros Estados-Membros, a Comissão Europeia propôs ao Governo Português a criação de uma Parceria de Gestão que respondesse às necessidades de informação dos cidadãos portugueses sobre a União Europeia. Através desta parceria, a Comissão recorre a uma gestão centralizada indireta, onde delega algumas das suas competências num Organismo Intermediário, que no caso de Portugal, foram confiadas ao Centro de Informação Europeia Jacques Delors. Constituído Organismo Intermediário da Comissão Europeia para a promoção da política de informação e comunicação da União Europeia em Portugal, no âmbito da Parceria de Gestão assinada entre a Comissão Europeia e o Estado Português, a 8 de Julho de 2008, o Centro viu renovada a Parceria de Gestão renovada por mais 4 anos em Dezembro de 2011 .

A parceria, apesar de estabelecida por 4 anos, é traduzida anualmente num Plano de Comunicação que fixa os temas prioritários e as ações a realizar. Este plano é elaborado e acompanhado por uma Célula de Coordenação, na qual estão representados o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Gabinete do Parlamento Europeu e a Representação da Comissão Europeia em Portugal.

A celebração destas parcerias tem por objeto tirar partido das sinergias entre os meios de ação dos Estados-Membros, da Comissão Europeia e do Parlamento Europeu e coordenar as respetivas atividades de informação e comunicação sobre a União Europeia através de um Plano de Comunicação adotado anualmente de comum acordo. A execução deste Plano é financiada pela Comissão Europeia.

Os Organismos Intermediários são encarregados das tarefas de gestão do Plano de Comunicação (planos anuais). Estas tarefas incluem, nomeadamente a preparação, execução, monitorização e conclusão de procedimentos de subvenções e de contratos, bem como a gestão das respetivas despesas. Estes organismos apresentam garantias

financeiras suficientes, designadamente em matéria de recuperação integral dos montantes devidos à Comissão.

No âmbito dos planos de comunicação 2009, 2010, foram lançados concursos para a realização para o desenvolvimento de cursos na modalidade *b-Learning* sobre temas considerados prioritários na agenda da União Europeia, os quais constituem o nosso objeto de estudo de caso:

Temática	Empresa	Participantes (estimativa inicial)	Participantes que concluíram o curso c/aproveitamento	Nº de turmas	Ano de realização
Preparar o Futuro da UE	A	100	60	5	2009
Recuperação Económica e Coesão Social	B	100	45	5	2010
Afirmação da União Europeia no Mundo	C	100	36	5	2010
Por uma Eco-Europa	A	100	84	5	2010/11
Recuperação Económica e Coesão Social	D	100	66	5	2010/11
Totais:		500	291	20	

Importa referir, que uma das questões levantadas e que leva a ponderar a continuidade dos cursos foi a elevada taxa de desistências dos formandos. Essa questão não será incluída no âmbito da nossa investigação uma vez que já foi objeto de avaliação externa.

O objetivo que nos propomos atingir, através da investigação, é analisar se não obstante a elevada taxa de desistências os resultados de aprendizagem justificam a sua continuidade.

Anexo 2 - Questionário

O b-Learning num contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida

Este questionário foi desenvolvido para os participantes dos cursos de formação em b-learning, uma iniciativa financiada pela Comissão Europeia e promovida pelo Centro de Informação Europeia Jacques Delors, na qualidade de Organismo Intermediário. Obrigada pela sua Colaboração!

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ LVT
- ☐ Alentejo
- ☐ Algarve
- ☐ Região Autónoma dos Açores
- ☐ Região Autónoma da Madeira

2. Idade

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30-40 anos
- ☐ 41-50 anos
- ☐ Mais de 50 anos

3. Sexo

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

4. Nível de Ensino Ministrado

- ☐ 1º Ciclo Ensino Básico
- ☐ 2º Ciclo Ensino Básico
- ☐ 3º Ciclo Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Ensino Profissional
- ☐ Outra:

5. Foi a primeira vez que frequentou um curso on-line?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Antes de frequentar o curso como avalia o seu conhecimento em termos de utilização das ferramentas Web 2.0?

- ☐ Muito fracos
- ☐ Fracos
- ☐ Razoáveis
- ☐ Bons
- ☐ Excelentes

7. Antes de frequentar o curso já utilizava as ferramentas Web 2.0, a nível pessoal?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Antes de frequentar o curso já utilizava as ferramentas Web 2.0 com os alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. O que o(a) motivou a participar no curso?

- ☐ Atualização/aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos
- ☐ Exploração de novas ferramentas de aprendizagem
- ☐ A possibilidade de trocar conhecimentos/experiências com os seus pares
- ☐ A modalidade do curso (b-Learning)
- ☐ Outra:

10. A modalidade do curso (b-Learning) foi determinante para a sua inscrição

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

11. Considera que a modalidade b-Learning foi a mais adequada tendo em conta os destinatários (professores)?

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

12. A modalidade b-Learning é a mais indicada no âmbito da aprendizagem ao longo da vida porque permite maior flexibilidade temporal e espacial

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13. A modalidade b-Learning exige mais esforço de aprendizagem do que a modalidade presencial

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

14. O curso em b-Learning permitiu explorar as ferramentas Web 2.0

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15. O curso em b-Learning permitiu conciliar aprendizagem com a atividade profissional

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

16. O curso em b- Learning permitiu reduzir custos (ex.: deslocação)

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

17. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões presenciais neste tipo de formação?

	1	2	3	4	5	
Sem importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Indispensáveis

18. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões síncronas (chat, skype, etc)?

	1	2	3	4	5	
Sem importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Indispensáveis

19. Qual o grau de importância que atribui à existência de sessões assíncronas (fóruns, etc)?

	1	2	3	4	5	
Sem importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Indispensáveis

20. Como avalia o seu conhecimento em termos de utilização das ferramentas Web 2.0, depois de frequentar o curso?

- ☐ Muito fracos
- ☐ Fracos
- ☐ Razoáveis
- ☐ Bons
- ☐ Excelentes

21. A frequência do curso motivou –o(a) para a utilização das ferramentas Web 2.0 com os alunos?

- ☐ Sim
☐ Não

22. Depois de frequentar o curso já utilizou as ferramentas Web 2.0 com os alunos?

- ☐ Sim
☐ Não

23. Se a resposta à pergunta anterior foi sim, quais?

- ☐ Redes sociais (ex.: Facebook)
☐ Escrita colaborativa (ex.: Google docs, Wikis)
☐ Comunicação on line (ex.: Skype, Messenger)
☐ Vídeo (ex. Youtube, Google vídeos)
☐ Social bookmarking
☐ Outra:

24. A frequência do curso permitiu-lhe uma aproximação aos seus alunos, enquanto digital learners?

- ☐ Sim
☐ Não

25. Qual a maior dificuldade sentida enquanto formando do Curso em b-Learning?

- ☐ Utilização de ferramentas Web 2.0
☐ Temática abordada
☐ Dificuldade de conciliar a formação com a atividade profissional
☐ A modalidade de aprendizagem utilizada (b-Learning)
☐ Outra:

26. Qual a mais-valia encontrada através da frequência deste

curso?

27. Na sua opinião a Comissão Europeia deveria continuar a apostar nesta modalidade de formação para os professores?

- ☐ Sim
☐ Não

28. Identifique as razões que o(a) levaram a responder de forma positiva ou negativa à perguntar 27.



Anexo 3 – Tratamento Estatístico das questões abertas

1. Estatística Descritiva

1.1 Questão 26. Qual a mais-valia encontrada através da frequência deste curso?

De referir que não responderam 26 elementos da amostra.

Foram especificadas as seguintes mais-valias:

- Atualização de conhecimentos sobre a UE; - partilha e aprendizagem entre pares; - desenvolvimento de competências digitais; - conhecimento de novas ferramentas e recursos.
- Competências adquiridas no âmbito da utilização de ferramentas Web 2.0; - Desenvolvimento das temáticas relativas ao papel da União Europeia no mundo, importantes para a minha área de lecionação.
- Mais familiaridade com as tic
- Atualização de competências, partilha entre pares, aquisição de conhecimentos sobre a temática em estudo
- Contacto com o trabalho dos restantes formadores
- Partilha e troca de experiências de aprendizagem, com o consequente enriquecimento das mesmas.
- Motivação para o desenvolvimento da autonomia no reconhecimento/utilização de fontes de informação diversificadas.
- 1) Aprendizagem ao longo da vida 2. novas ferramentas 3. temas nunca antes abordados (em aprendizagem ou leccionação) 4. partilha de experiências (muito importante) 5. ampliar agenda de contactos (muitíssimo importante) 6. "o conhecimento não ocupa lugar", pelo que é sempre uma mais valia
- A utilização de novas ferramentas
- A abertura às ferramentas Web2.0
- A abertura para novos caminhos nas estratégias de ensino
- A actualização de conhecimentos na temática e a partilha de informação com outros colegas de áreas diversificadas. da a incidência maior da temática na área da economia e afins, tive alguma dificuldade nalguns temas mais específicos, mas foi muito profícuo e gostaria de fazer mais formações deste âmbito.
- A aquisição de competências em ferramentas Web 2.0 e a sua aplicação na prática profissional.
- A competência e disponibilidade da formadora, as sessões on-line síncronas, a troca de experiências e materiais.
- A conciliação do horário de formação com o horário laboral.
- A grande vantagem foi, de facto, ser possível organizar o horário de trabalho à minha maneira e gosto. Foi fantástico experimentar as novas ferramentas e poder contar com uma formadora sempre presente e pronta a tirar as nossas dúvidas. Envolver os alunos nas novas tecnologias ao nível da escola foi outra

mais-valia que considero soberba. Todos os alunos são de opinião que dominam as ferramentas web, mas quando os confrontamos com novas têm algumas dificuldades e por vezes até se sentem renitentes a tentar. Assim foi possível ampliar os conhecimentos de todos. Alunos e professores. A temática Europeia e o meio ambiente foram temas ótimos para explorar.

- A mais-valia do curso acabou por ser a troca de experiências e conhecimentos com os pares e a consciencialização da importância da "partilha" do saber.
- A modalidade de aprendizagem que dispensou gastos e otimizou o tempo; para além de obter conhecimentos sobre uma temática tão atual e importante, o conhecimento e exploração da base de dados Pordata;
- A oportunidade de actualizar e aprofundar conhecimentos sem alterar muito a minha disponibilidade horária.
- A partilha; A discussão; O tutor; O Conhecimento (Conteúdos ministrados)
- A pertinência do tema; Experimentar novas formas de comunicação.
- A possibilidade de gerir o tempo
- A possibilidade de partilha de aprendizagens/conhecimentos.
- A possibilidade de redução de custos de deslocações. Sendo em regime de b-learning, o esforço para acompanhar e manipular as novas tecnologias é obrigatoriamente maior.
- A principal mais valia foi a excelência de conteúdos e de formadores. Outra mais valia foi a modalidade do curso que permitia uma maior flexibilidade de horário e de realização à exceção das sessões síncronas que, por vezes, funcionaram em horário laboral (tenho componente letiva noturna).
- A troca de experiências com colegas com interesses comuns. A possibilidade de estabelecer redes de contactos
- A utilização de novas ferramentas de aprendizagem e de ensino.
- Acabei por não concluir o curso por dificuldades em conciliar a formação com a actividade profissional, apesar de ter realizado boa parte das tarefas.
- Actualização dos conhecimentos e autonomia na gestão do tempo.
- Actualização profissional e abertura de novos horizontes
- Alargamento de conhecimentos sobre a temática abordada.
- Aprender novos conteúdos, aprender novas mensagens
- Aprender. O mais importante é aprender continuamente.
- Aprendizagem e economia em termos de dinheiro.
- Aprofundamento dos conhecimentos sobre matérias pelas quais me interesse, com facilidade de gestão do tempo de dedicação ao curso e sem limitação espacial.
- Aquisição de conhecimentos e partilha de informação.
- Aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos. Exploração de novas ferramentas de aprendizagem. Conciliar aprendizagem com a atividade profissional
- Aquisição de novas competências

- Aquisição e aprofundamento do tema: União Europeia Troca de experiências e conhecimentos com os colegas Trabalho em equipa excelente Grande interacção entre alunos e Professora
- Atualização de conhecimentos.
- Aumento dos meus conhecimentos.
- Capacitação para a utilização de ferramentas Web 2.0.
- Conciliação de tempo e da actividade de trabalho com a actualização de conhecimentos e enriquecimento pessoal e profissional, pois sem o b-learning ou e-learning é difícil frequentar formações, principalmente quando não são na nossa área de residência.
- Conhecer e aprofundar o uso de ferramentas web 2.0 que desconhecia; o convívio e partilha de conhecimentos e experiências.
- Conhecer ferramentas da Web.2 que não conhecia.
- Conhecer modos de trabalhar diferentes e adaptados à velocidade aprendizagem dos nossos dias...
- Conhecimento aprofundado da temática, bem como, da plataforma on-line.
- Conhecimento de ferramentas da Web 2.0 e respetiva utilização no contexto de processo de ensino aprendizagem. Partilha de experiências e de saberes distintos. Aquisição de competências digitais.
- Conhecimentos adquiridos e troca de experiências pedagógicas.
- Contatos com colegas de outras escolas. Realização de trabalho cooperativo.
- Diversificação de estratégias e partilha de experiências
- Domínio das ferramentas, facilidade de integrar a utilização do b-learning como uma metodologia de trabalho e de avaliação nas turmas, designadamente a utilização de chats, em sessões síncronas (à distância), em particular, nos cursos EFA.
- Elevado número de horas de trabalho individual destinadas à formação.
- Essencial para o enquadramento socioprofissional
- Experiência entre pares e conhecimentos de novas ferramentas
- Exploração de conteúdos temáticos com uma gestão mais adequada dos tempos disponibilizados para a curso.
- Ficar mais alertado para os problemas que a Europa está a enfrentar.
- Flexibilidade de horários Partilha entre formadores<>formandos e formandos<>formandos Utilização de ferramentas web 2.0 que potenciam a exploração de mais informação e com maior qualidade Potenciar a utilização de meios para partilhar posteriormente com o formandos noutros contextos
- Foi muito enriquecedor para a utilização de novas ferramentas
- Formação atualizada e adaptada aos desafios das novas tecnologias.
- Gestão de horários, adequando-os com facilidade ao quotidiano.
- Gestão do tempo
- Já foi tudo mencionado acima.
- Maior conhecimento da atualidade. Conhecimento de novas ferramentas Web. Reflexão sobre temas atuais.
- Maior facilidade em conciliar a formação com a actividade profissional e a vida privada

- Mais conhecimentos informáticos e de sistema b-learning. Mais conhecimentos científicos.
- Monitorizar ações com alunos e colegas.
- Novas ferramentas de trabalho a utilizar com os alunos.
- Novas ferramentas. Partilha de experiências.
- Novos conhecimentos
- Novos conhecimentos Web 2.0
- O aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática abordada.
- O conhecimento é uma arma.
- O conhecimento mais aprofundado das web 2.0 e a sua incorporação na actividade como formadora
- O de estarmos à distância a fazer a nossa formação.
- O desenvolvimento de conhecimentos através dos elementos do grupo de trabalho.
- O facto de ser online, trazer algo novo e diferente em termos de formação de professores.
- Os temas abordados e a sua adequação ao meus alunos.
- Partilha de experiências e de ferramentas
- Partilha de experiências com os outros formandos e posteriormente com os meus colegas e alunos da Escola; Conteúdos ministrados na formação.
- Permite uma maior autonomia do formando, para além de contribuir para desenvolver competências no âmbito das TIC. Reduz custos ao formando e ao formador. Maior comodidade de aprendizagem por permitir que o formando a realize no seu espaço de conforto.
- Permitiu-me enriquecer os meus conhecimentos sobre a temática abordada e sobre as ferramentas web 2.0 e aplicá-los de forma prática nas minhas aulas. Permitiu-me trabalhar de forma colaborativa com os colegas, o que acedendo a mais informação e rentabilizando o trabalho.
- Permitiu-me fazer formação e aprender assuntos novos e debater outros com mais aprofundamento.
- Permitiu uma maior rede de contactos com diferentes experiências e vivências.
- Possibilidade de aquisição de novas maneiras de explorar conteúdos e torná-los mais atractivos para a aprendizagem.
- Poupança nos custos e gestão do tempo de formação adequado às disponibilidades
- Realização de tarefas propostas em conciliação com a minha organização pessoal e profissional
- Reflexão conjunta sobre temáticas actuais. Aperfeiçoamento do tema.
- Reforço dos conhecimentos na utilização das ferramentas da WEB 2.0
- Rentabilização do tempo, dado que não foram necessárias muitas deslocações
- Sinto que houve uma aquisição bem sucedida de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos.
- Troca de conhecimentos e experiências profissionais. aquisição de novos conhecimentos sobre a temática da web2.0
- Tudo foi uma mais-valia, todavia o facto de não ter deslocações para ir á formação foi o que me levou até ao final, doutro modo seria inviável. A utilização de novas ferramentas web também, e tive a sorte de ter um grupo motivado e dinâmico. O tutor teve aqui um papel fulcral, sem a sua insistência e persistência os resultados não teriam sido tão bons.

- Uma forma mais rápida de interacção

1.2 Questão 28. Identifique as razões que o(a) levaram a responder de forma positiva ou negativa à pergunta 27.

De salientar que não responderam 25 elementos da amostra.

Para os que respondem afirmativamente à Questão 27 a :

- - Maior facilidade de realização - Interesse dos conteúdos
- Menores custos para todos; - Oportunidade de conciliar a formação com a atividade profissional de forma mais eficaz.
- O conhecimento sobre a UE continua a ser escasso apesar da imensa informação existente; - os temas associados à UE estão incluídos no currículo escolar; - é essencial a aposta da formação de professores e da vertente da comunicação a distância que a plataforma moodle permite; - permite a partilha entre pares.
- Redução de custos - conciliação de novas aprendizagens com a actividade profissional - gestão de tempo e espaço no acesso à aprendizagem
- Manter e desenvolver as noções digitais adquiridas
- É uma modalidade que responde totalmente à realidade arquipelágica da região autónoma dos açores, economiza recursos, tempo, é mais adequada à atividade profissional.
- É importante atualizar os conhecimentos dos cidadãos europeus.
- Será sempre uma "mais valia" a formação continua de professores e especificamente as aprendizagens ao LONGO DA VIDA.
- "saber não ocupa lugar", e este tipo de plataforma permite-nos coordenar bem o nosso tempo.
- 1- nos tempos actuais, em que o tempo escasseia, é fundamental o formando dispor do seu tempo para aprender, totalmente comprometido no presente e sem estar a pensar noutra coisa... 2- não apenas a forma, mas também o conteúdo são bastante interessantes e uma variante fundamental das acções de formação direccionadas apenas para a vertente pedagógica das ciências da educação.
- 1) "Mercado" aberto de partilha de experiências e realidades culturais diferentes. 2) O acesso a fontes de informação/recursos/procedimentos diferenciados e inovadores com implicações nas práticas didáticas de sala de aula.
- A Comissão Europeia deveria continuar a apostar nesta modalidade, não só para a formação de professores, como para outras pessoas que tenham que transmitir a terceiros, informações, esclarecimentos e actualizações do que se passa na União Europeia.
- A conciliação da vida pessoal e profissional com a formação é na maioria dos casos complicada e assim penso que mais pessoas frequentarão as formações, outro dos aspectos a nunca descuidar será a intervenção célere do tutor, sem a sua quase "omnipresença" é fácil cair num limbo, por dificuldades técnicas ou mesmo do desenvolvimento de conteúdos dos trabalhos.

- A formação de professores deve ser incentivada de diversas formas e o b-learning revelou-se uma forma eficaz de fazer chegar a uma classe laboral conceitos e conteúdos que apesar de disponíveis carecem de orientação. Assim é mais fácil atualizar competências e mesmo adquirir novas ferramentas de trabalho.
- A formação dos professores nesta área é essencial para que possamos acompanhar os alunos, especialmente quando se trabalha com alunos de cursos profissionais e de educação e formação que estão muitas vezes desmotivados para o ensino tradicional.
- A formação continua é uma necessidade incontornável, pelo que integrar a modalidade de b-learning nessa formação permite maior número de horas em horários mais flexíveis.
- A grande diversidade de horários invalida muitas vezes a frequência de formações só porque não é possível estar presencialmente.
- A possibilidade de redução de custos de deslocações. Atualização de novas ferramentas tecnológicas a explorar em sala de aula.
- Aprender não ocupa bytes! Aprender para ensinar!
- Aquisição de competências digitais; Conhecimento e partilha de ferramentas da Web 2.0; Maior propensão para pesquisar, refletir e criar; Disponibilidade para aprender e contribuir para a valorização da comunidade formativa; Conciliação da atividade docente com a vida pessoal/familiar; Ganho de tempo por não haver deslocações; Integração dos professores numa comunidade coesa e colaborativa.
- As formações promovidas pela Comissão Europeia são bastante credíveis e sobre temáticas importantes para os professores. Quem defende a aprendizagem ao longo da vida deve dar o exemplo e contribuir para que tal seja efectivamente possível.
- As razões têm a ver com a resposta à questão 26. Este tipo de curso, em b-learning, possibilita o acesso mais fácil, às matérias que nos interessam, seja a nível de tempo seja a nível de espaço. Portanto, as razões prendem-se com: - a modalidade de curso, em b-learning; - o assunto do curso, que é essencial conhecermos e sobre o qual é necessário reflectir, para nos ajudar a tentar responder aos desafios constantes que se põem à construção europeia.
- As temáticas europeias são fundamentais, nomeadamente no meu caso, enquanto professora de História e esta modalidade foi muito interessante, pois permitiu actualizar conhecimentos e por outro lado teve a facilidade de poder ser feita à distância.
- Cada vez mais estamos numa Europa sem fronteiras. Com os conhecimentos passa-se o mesmo, não há barreiras para a aquisição de novas competências/ferramentas em termos europeus. Um professor é, cada vez mais, um europeu e não um nacional de um país, logo, deve obter cada vez mais formação europeísta. Mais conhecimentos significam mais mobilidade no espaço europeu.
- Como Órgão da UE a CE deve estar envolvida directamente na área formativa em apreço.
- Considerei muito positivo o saldo final desta modalidade de formação quer pela partilha com os pares, quer pelo bom nível da informação apresentada relativamente a uma temática fundamental da nossa história, bem como pela utilização das ferramentas Web 2.0, campo onde ainda não me sentia à vontade.

- Considero que é uma modalidade de ensino que, embora permita alguma flexibilidade em termos temporais, acaba por envolver bastante os formandos nas atividades, sendo este fator positivo para a aprendizagem.
- Custos reduzidos; autonomia dos formandos na realização das tarefas
- De uma forma menos dispendiosa e com acesso para todos é possível aceder a estas formações.
- Durante o curso foi notório que a temática abordada era nova para a maioria das pessoas. Através deste tipo e forma de formar professores e formadores, a Comissão permite que a população em geral, nomeadamente a que vai beneficiar posteriormente da aprendizagem que foi adquirida pelo professor formador, se envolva, participe e promova debates (porque não??) sobre a temática da UE.
- É a melhor forma de conciliar uma actividade profissional com a formação.
- É a solução ideal no actual panorama de desenvolvimento socio-profissional dos professores.
- É um investimento na formação dos professores e na educação dos jovens da União Europeia.
- É uma boa alternativa para quem não tem disponibilidade (de tempo, espaço, ou outra) para participar em acções de formação presenciais.
- É uma forma de divulgar o conhecimento sobre a Europa, incentiva a produção de conteúdos e a utilização de novas ferramentas.
- É uma forma de garantir que os professores discutam temas relacionados com a UE
- É uma formação importante e tem sucesso junto do corpo docente.
- É uma modalidade de aprendizagem mais barata, mais flexível e que permite um rigoroso controlo dos materiais, temas abordados e da participação dos formandos.
- É uma modalidade de formação que permite maior flexibilização temporal e espacial.
- Esta modalidade de formação vai de encontro às necessidades dos professores que podem obter formação de qualidade sem necessidade de deslocações inúteis. Os professores ficam com um conhecimento mais aprofundado sobre aspetos económicos e sociais, sendo possível adaptar muitos dos conteúdos estudados e aplicá-los tanto no ensino básico como no secundário.
- Este é, de facto, o tipo de formação que mais se adequa à vida dos professores e formadores. Por outro lado, sobretudo num momento em que me parece haver mais necessidade da Europa constituir um verdadeiro todo, os professores devem ser ensinados - e esta é a via ideal para isso - sobre as questões europeias, para que possam reflectir sobre as mesmas com os seus alunos, levando-os a compreender o que se está a passar.
- Este tipo de formação é a única maneira de actualizar o nosso percurso profissional e actualizar-mo-nos, pois sem este tipo de formações, no meu caso, não poderia frequentar formações fora da minha área de residência (e são muitíssimo poucas as formações para professores no Algarve).
- Explorar novas ferramentas de aprendizagem.
- Facilita a gestão do tempo; Exige do formando mais dedicação à exploração do tema.
- Facilita o acesso a formação e permite novas e mais possibilidades de formação.
- Flexibilidade de horário redução dos custos de deslocação
- Foi muito interessante e bastante produtiva a nível de trabalhos e de futuro

- Formação atualizada, adaptada aos desafios das novas tecnologias e com poucos encargos financeiros para os formandos e entidades promotoras da formação.
- Fundamentalmente porque a formação contínua ou com alguma continuidade é importante para a constante formação do profissional, do trabalhador. A formação contínua pode e deve complementar a formação académica obtida e dessa forma permitir uma crescente participação do trabalhador no seu local de trabalho.
- Gostei muito da acção que frequentei e na minha opinião deveriam continuar a apostar neste tipo de formações à distância. São os professores que indicam o caminho aos alunos, daí a grande responsabilidade desta profissão. E o caminho (Apesar de tudo!) é o caminho da Europa.....
- Incrementar a formação docente; incentivar para a utilização das novas tecnologias na educação.
- Interação entre diferentes profissionais acesso a um vasto conhecimento (através dos fóruns)
- Julgo que esta modalidade de formação serve as necessidades formativas dos professores. Contudo, para ser mais atrativa, devia ser creditada.
- Não obstante, a falta de tempo para conciliar a parte pessoal e profissional com a frequência do curso, a verdade é que o mesmo foi determinante para adquirir conhecimentos que provavelmente não seria possível obter nesta temática tão importante no quotidiano.
- Necessidade de atualização no que respeita a temáticas específicas relacionadas com a evolução da União Europeia.
- Nós docentes, precisamos de investir na formação, especialmente na formação online.
- Nos tempos que correm, o acesso à formação, informação é demasiado importante para ser deixado ao abandono. Por outro lado a cultura de que quem quer um diploma, paga, levou a que muita da formação para professores não tenha o impacto pretendido. A formação tem de ser sentida necessária para que os seus participantes retirem dela o "valor acrescentado" para as actividades que desenvolvem nas actividades profissionais. Obrigar a ter formação é gastar dinheiro. A CE deve continuar a disponibilizar este tipo de formação de qualidade. Obrigado.
- Numa perspectiva de desenvolvimento europeu integrado poder proporcionar à classe docente este tipo de formação é uma mais valia para ambas as partes (docentes e comissão europeia)
- o curso foi muito interessante permitiu dar a conhecer as ferramentas web 2.0. o tempo despendido nas deslocações foi muito reduzido
- O professor necessita de formação, mas por vezes devido ao seu local de residência, não permite realizar determinada formação. Neste caso a formação online é importante e benéfica.
- O uso das TIC, em sala de aula nem sempre é facilitador das aprendizagens, ocorre imenso ruído, na ligação à rede e mesmo nas múltiplas solicitações que os alunos têm quando usam as ferramentas WEB, o que faz com que os professores sintam uma grande necessidade de não só ser utilizadores, mas sobretudo bons conhecedores destas tecnologias-
- Oferta inexistente sobre o tema, por parte do MEC/Centros de Formação de Escolas Flexibilidade temporal e espacial Permite conciliar a aprendizagem com a atividade profissional

- Os professores sentem a necessidade de se atualizar permanentemente. Têm também a obrigatoriedade de frequentar ações de formação. No entanto, têm uma enorme sobrecarga de trabalho, por vezes não lhe deixando tempo livre para formação. Outras vezes, essa formação é remetida para timings complicados, ignorando o facto de que os professores também têm famílias e vida social. Nos últimos anos a oferta de ações de formação tem diminuído. Há pouco acesso a formação, sobretudo creditada e quando há esse acesso a oferta nem sempre vai ao encontro das necessidades e interesses do professor.
- Para nós, professores/formadores europeus, percebermos melhor a "máquina" europeia de forma a podermos explicá-la a todos os outros com quem contactamos... E fomentar o contacto da comunidade com novas ferramentas mais "sociais".
- Para permitir a mais professores o acesso ao conhecimento destas ferramentas.
- Penso que dada a atividade exigente dos professores, torna-se muitas vezes difícil conciliar a actividade profissional com cursos presenciais. A gestão do tempo quer a nível pessoal , quer a nível profissional, é exequível mediante a frequência destes cursos nesta modalidade à distância, recorrendo a plataformas digitais.
- Penso que o b-learning é uma forma ótima de aprender e ajustar novos conhecimentos a novas realidades, envolvendo os alunos de uma forma dinâmica em projetos que eles desconheciam. É ir além da nossa zona de conforto (Confort Zone) e experimentar novas modalidades, sem ter que abdicar do conforto da nossa casa e adaptando o horário conforme nos dê mais jeito, sem por em causa as nossas atividades profissionais.
- Permite-nos estreitar laços com outros colegas e conhecer novos professores com ideias e criatividade excelente.
- permite alargar conhecimentos, fazer actualizações, que muitas vezes se tornam impossível para quem vive em ilhas.
- Permite fazer formação com flexibilidade horária e com baixos custos da parte do formando.
- Permitir a aquisição de conhecimentos; facilitar o domínio da utilização de ferramentas Web 2.0; permitir a conciliação entre horários de formação e horários laborais; permitir a integração no mesmo grupo de formação de formandos de locais muito distintos já que as deslocações físicas são reduzidas.
- Pode permitir a mais professores continuar a sua formação mais perto e com temas de carácter mais abrangente e talvez menos "politizado" e unificado.
- Poder conciliar a aprendizagem com a vida profissional e redução de custo/ tempo,
- Por ser uma mais valia a todos os níveis
- Porque a formação principalmente nesta área é crucial para formação de cidadãos digitalmente cultos e só se consegue esta meta se os professores forem também eles utilizadores e conhecedores das hipóteses dadas por este tipo de comunicação. Deve partir dos professores a sua ambição por novos caminhos, mas se não houver quem estimule (através de formações deste âmbito) é difícil o professor fazê-lo sozinho
- Porque é uma instituição credível que é responsável pela divulgação dos assuntos europeus.
- Porque entendo que é uma ferramenta importantíssima, desde que bem orientada e planeada.
- Porque entendo que na sociedade actual deve ser uma técnica de aprendizagem a desenvolver.

- Porque há uma necessidade permanente de aprendizagem que torne a comunicação e troca de experiências e métodos mais fluída
- Porque os professores têm que estar sempre atualizados.
- Porque para além da necessidade de formação este tipo reduz custos e na minha opinião é mais eficaz para o desenvolvimento de competências procedimentais e atitudinais
- Porque precisamos de actualização constante.
- Qualquer instituição deve pugnar pelo melhor desenvolvimento dos seus membros. E nesta situação, a UE, no seu domínio, tem todo o interesse em desenvolver / integrar o mais possível os seus cidadãos.
- Realização de tarefas propostas em conciliação com a minha organização pessoal e profissional
- Se os cursos forem co-financiados e acreditados pelo CCPFC motivarão muitos docentes que ainda não dominam as técnicas e tal é visível nas equipas pedagógicas de que faço parte
- Sim, desde que sejam propostas pequenas tarefas com frequência diária, de forma a que os formandos consigam executá-las e exista um controlo frequente da sua execução, por exemplo, com a realização de uma tarefa que permita rever o que foi trabalhado durante a semana, para que os formandos não se sintam "perdidos", levando-os à desmotivação e consequente desistência.
- Sinto necessidade de formação em TIC e em áreas curriculares e o modo mais fácil de rentabilizar o tempo de que disponho é através do ensino à distância. Aperfeiçoar práticas pedagógicas foi e é um dos meus objetivos prioritários e, sendo as TIC um meio inovador e motivador é importante manter-me atualizada.
- Temáticas desenvolvidas; modalidade de formação inovadora na formação de professores
- Toda a aposta que é feita irá trazer benefícios na formação de jovens e de adultos.
- Toda a gente sabe tão pouco da Europa!!!
- Todos os professores precisam de se sentir motivados para novas aprendizagens e experiências.
- Troca de experiências
- Uma vez que os professores e formadores tem um papel fundamental na sociedade e por isso ao formar os professores/formadores estamos a formar os alunos/formandos, uma vez que os professores/formadores são maioritariamente reflexivos, e como tal ensinam o que aprendem e como aprendem.
- Visto sermos professores, necessitamos de estar sempre a par da evolução das novas tecnologias de forma a melhorar as estratégias de ensino
- Vivemos num mundo globalizado em que a interação entre os indivíduos é uma realidade, fazê-lo por carta ou presencialmente é impensável nos dias de hoje. O conhecimento deve estar disponível no momento em que é produzido sob pena da sua utilização já estar desajustada, porque novo conhecimento sobre a temática foi produzido.

Para o elemento da amostra que respondeu negativamente à Questão 27:

Respondi Não se a formação for para ser acreditada para docentes e dar horas de formação com avaliação quantitativa, como estabelece o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua. Neste caso é

preciso precaver a possibilidade de serem outros, com conhecimentos científicos elevados nas áreas da formação ministrada, a responder às questões nos fóruns e a fazerem os trabalhos que são obrigatórios entregar para avaliação. Se a formação for só de carácter informal, então respondo Sim porque é sem dívida a maneira mais cómoda e barata de promover e frequentar ações formativas.